

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Sociální práce

Studijní obor: Sociální pracovník

KOMPETENCE SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ V REZORTU ŠKOLSTVÍ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN ADVISORY INSTITUCIONS IN THE EDUCATION SYSTEM SECTOR

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-3013

Autor:

Linda JESLÍNKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
65	6	0	9	40	1CD

V Liberci dne: 27.03.2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Linda Jeslínková
Osobní číslo: P10000653
Studijní program: B7508 Sociální práce
Studijní obor: Sociální pracovník
Název tématu: Kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v resortě školství
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl BP: Analyzovat možnosti etablování školní a školské sociální práce v ČR. Formulace teoretických východisek: příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů. Základní metody a techniky průzkumu: Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MATOUŠEK, O. a kol., 2001. Základy sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-473-7.

MATOUŠEK, O., 2003. Slovník sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, O. a kol., 2003. Metody a řízení sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.

PRŮCHA, J. a kol., 2009. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J., 2009. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v resortu školství
Jméno a příjmení autora: Linda Jeslínková
Osobní číslo: P10000653

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27.03.2013

Poděkování:

Mé největší poděkování patří mé mamince a dětem, bez jejichž bezbřehé trpělivosti a pomoci bych nikdy nedošla ke konci studia.

Děkuji Doc. Matulayové za trpělivé vedení a inspirující setkání.

Děkuji také všem učitelům základních škol, kteří byli ochotni v rámci průzkumu spolupracovat.

V Liberci dne 27.03.2013

.....

Název bakalářské práce:

**KOMPETENCE SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ
V REZORTU ŠKOLSTVÍ**

Jméno a příjmení autora:

Linda Jeslínková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce:

2012/2013

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

ANOTACE:

Tématem své bakalářské práce jsem zvolila problematiku, dle mého názoru v dnešní době velmi aktuální, týkající se školou povinných dětí. Přesněji možností etablace profese školského sociálního pracovníka na základní škole.

Současný alarmující stav na základních školách mne utvrzuje v potřebě diskutovat o dostatečnosti počtu profesionálů, kteří dětem pomáhají a rozšíření jejich řad o sociálního pracovníka.

Předkládanou bakalářskou prací jsem se pokusila identifikovat podmínky, za kterých by respondenti byli pro ustanovení nové pracovní pozice školního sociálního pracovníka, nastínit bariéry předmětné etablace a vymezit jeho případné kompetence. Záměrem bylo mimo předně zmiňovaného podpořit rozvoj tohoto smysluplného oboru s dlouholetou tradicí.

Práce je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V teoretické části je téma zpracováno pomocí prezentace odborných zdrojů. Věnuje se základním pojmům souvisejícím se sociální prací, rolí sociálního pracovníka a vymezením sociální práce coby profese. Dále pak problematice sociálně-patologických jevů na základních školách a školní sociální práci.

Empirická část je zpracována formou průzkumu, který je proveden pomocí dotazníkové metody. Cílem této části práce bylo zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá převažující zájem třídních učitelů základních škol o intervenci sociálního pracovníka na ZŠ. Sociální pracovník by přispěl svými činnostmi ke zvýšení školské úspěšnosti dětí, za žádoucí je považováno, aby se podílel i na řešení specifických problémů, které v současné praxi připadají do kompetencí učitelů, výchovných poradců a metodiků prevence. Za nejzásadnější argumenty ve prospěch ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků jednoznačně učitelé základních škol označili zvyšující se podíl žáků s poruchami chování, zvyšující se riziko

ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže a riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem. Největšími bariérami etablace se ukázalo alokování finančních prostředků a zjištění mzdových nároků školních sociálních pracovníků, potřeba změny školské legislativy a získání příslušné kvalifikace pro výkon profese.

Za přínos této bakalářské práce považuji, že výsledky dotazníkového šetření vyústily v závěru práce v navrhovaná opatření pro základní školy, městské úřady, vzdělavatele v oboru sociální práce a výzkumníky. Přínosem by mohla být i další (výzkumná či publikační) činnost čtenářů práce, kteří by se se dále daným tématem, eventuelně blíže navazujícími tématy, mohli zabývat.

Klíčová slova:

kompetence, sociální práce, základní škola, sociálně-patologické jevy, školní sociální pracovník

Title of the Bachelors' Degree:

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN ADVISORY INSTITUTIONS IN THE EDUCATION SYSTEM SECTOR

Author (name and surname): Linda Jeslíňková

Academic year of the BD submission: 2012/2013

Head of the Bachelors' Degree: Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

ANNOTATION:

For the topic of my Bachelor's Degree, I have selected problems related to school youths that is, in my opinion, highly topical. More accurately, it is focused on the possibility of an establishment of a school social worker at elementary schools.

The present alarming state at elementary schools convinces me that it is necessary to open the discussion about adequacy of a number of professionals that can help children, even to extend their ranks by special social workers.

In my Bachelor's Degree, I have tried to identify conditions that could make respondents agree with an establishment of a new job position of a school social worker, outlining possible barriers and defining her/his competence. The main reason was, including the previously mentioned matters, to support such a meaningful profession with a long-time tradition.

The Bachelor's Degree comprises of two main parts: theoretical and empirical. In the theoretical part, the topic is compiled with use of professional sources. This part deals with basic concepts related to social work, roles of a social worker and a definition of social work as a profession. Furthermore it refers to social-pathological phenomenon problems at elementary schools and school social work.

The empirical part was elaborated as a survey that has been compiled via questionnaires. The main purpose of this part is to answer the specified research questions.

The results of questionnaires have proved prevailing interest of class-teachers of elementary school at an establishment of a social worker post at elementary schools. The social worker, by her/his activities could help to improve children's and youths' successfulness. He/she is requested to participate in solutions for specific problems that are actually in competence of teachers, pedagogical advisors or prevention methodologists. The main important arguments to support a school social worker post,

indicated by teachers, were: an increasing number of pupils with mental disturbances, an increasing risk of threat to children's and youth's mental progress by a consumer life style. The most important barriers that have been found by a survey were: an allocation of financial sources and wage claims of school social workers, necessary changes to school legislation and obtaining a needed qualification for the performance of such a profession.

The most significant contribution of this Bachelor's Degree, in my opinion, is that the results of questionnaires have lead to measures for elementary schools, municipal authorities, educational and research workers. Another contribution would be further (researching or publication) activities of readers of this Bachelor's Degree that would occupy themselves with this or other close matters.

Key words:

Competence, social work, elementary school, social-pathological phenomenon, school social worker

ÚVOD:	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Sociální práce jako instituce	13
1.1. Role sociálního pracovníka	15
1.2. Cíle sociální práce	18
1.3. Systémová teorie sociální práce	20
2. Sociální práce jako profese	23
2.1. Etablování profesionální sociální práce	24
2.2. Sociální pracovník na základní škole	26
3. Školní problémy a kdo je řeší	28
4. Školní sociální práce	32
5. Bariéry etablování školní sociální práce v České republice	34
II. EMPIRICKÁ ČÁST	36
6. Úvod k empirickému šetření	36
6.1. Metoda průzkumu	38
6.2. Technika průzkumu	39
7. Prezentace dat z průzkumu	40
8. Vyhodnocení výzkumných otázek	49
9. Závěr	57
9.1. Navrhovaná opatření	59

ÚVOD:

Tématem předkládané bakalářské práce je stanovení bariér a možností pro ustanovení nové pracovní pozice školního sociálního pracovníka, vymezení jeho kompetencí a zjištění názorů profesionálů ve školním prostředí na etablaci této profese.

V úvodu bych ráda vysvětlila rozpor v názvu této bakalářské práce a následném obsahu. Kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v rezortu školství – tento název byl stanoven pro veškeré práce v rámci výzkumného týmu čítajícího šestnáct osob – studentek Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické. Následně při rozdělení respondentů však došlo k situaci, že každé ze studentek byla určena jiná cílová skupina s požadavkem na počet padesáti respondentů. Nebylo možné při velmi omezeném množství poradenských zařízení v Libereckém kraji, aby každá z nás dosáhla stanoveného počtu sociálních pracovníků. Mou cílovou skupinou jsou tedy konkrétně učitelé základních škol.

Tento nedostatek jsem se pokusila napravit v teoretické části práce, když v kapitole č. 1 se věnuji všeobecně profesi sociálního pracovníka, v kapitole č. 2 pohovořím o sociálním pracovníkovi na základní škole a v kapitole č. 3 zabývající se školními problémy a profesionály, které je řeší, zmiňuji konkrétně profesi sociálního pracovníka poradenských zařízení včetně využití jeho kompetencí.

Pro potřeby předkládané bakalářské práce bude však dále hovořeno (a stejně tak i v části výzkumné) o sociální práci na základní škole, nikoli v poradenském zařízení, když této konkrétní profesi věnuje obsah své bakalářské práce má kolegyně z výzkumného týmu.

Optimální vývin osobnosti dítěte a jeho úspěšná socializace; tento cíl je pro mnohé z rodičů zcela zásadní a ve chvíli, kdy dítě ponechávají poprvé ve školních lavicích, očekávají ten samý přístup, krom dalších vzdělávacích cílů, i od školského systému.

Ne každé dítě má však takové štěstí, že jde do školy vybaveno láskou rodičů, kvalitním rodinným a výchovným zázemím, sebedůvěrou a radostným očekáváním. Nemálo dětí naopak již v tomto věku nesou následky špatných citových vazeb, nepěkné rodinné atmosféry ve smyslu fyzického či psychického týrání a dalších nepříznivě působících vlivů. U takového jedince pak není možné, aby se standardně začlenil do kolektivu a svým následným fungováním v něm přispěl k pozitivnímu klimatu třídy. Naopak často dochází na situace, kdy takto frustrované dítě potřebuje bezodkladnou profesionální pomoc, které se mu dosud nedostalo.

V případě, že nepříznivý vývoj dítěte dále trvá, přichází v dalších školních letech různé

projevy sociálně-patologického charakteru jako je záškoláctví, šikana, narkomanie, násilí aj.. Škola je velmi významnou institucí a dítě by se v ní mělo cítit zejména bezpečně tak, aby byly vytvořeny podmínky pro zdárný a kvalitní vyučovací proces.

Odborníci pracující ve školním prostředí, tedy pedagogové, školní sociální psychologové, výchovní poradci, preventisté přichází každý se svým odborným postupem, jak tyto problémy ve školním prostředí řešit. Chybí však specialista, který by tuto činnost koordinoval a „zastřešil“ svou profesionalitou a universálností.

Výzkumným cílem předkládané bakalářské práce je analyzovat možnosti etablování školní sociální práce v České republice.

Teoretickými cíli je tedy stanovit předpoklady pro zavedení nové funkce do praxe, nastínit bariéry etablace, upozornit na potřebu intervence sociálního pracovníka ve školách. Přiblížit čtenáři fakt, že problémy dětí na základních školách dnes nejsou výhradně pedagogickovýchovného, ale zejména sociálního charakteru. Upozornit na přednosti sociálního pracovníka, který je specialistou na analýzu sociálních problémů v jejich komplexnosti a na jeho umění intervenovat do těchto problémů metodami sociální práce.

Aplikačním cílem předkládaného textu je navrhnout stručná doporučení pro praxi oboru sociální práce.

Bakalářskou prací je vedena „nit“ hlavního teoretického východiska a to systémové teorie sociální práce. Je stavěna na faktu, že škola je sociálním systémem, který je tvořen učiteli, žáky a dalšími pracovníky. Do takto pevného (tradičního) systému vstupují z vnější části v největší míře rodiče a další členové rodin žáků, škola komunikuje s nimi i dalšími institucemi. Profese školního sociálního pracovníka by tak měla představovat zcela nový vstupující prvek a v mírně „zkostrnatělém“, bránícím se systému školního týmu tak vystupují na povrch překážky.

Bakalářská práce je dělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části přibližuji sociální práci jako instituci a profesi, dále se věnuji školním problémům sociálně-patologického charakteru a standardu v jejich řešení. Nabídnu zamyšlení nad vstupem dalšího profesionála na školní půdu, pokusím se „otevřít“ otázku překážek této etablace.

V empirické části se pak pokusím nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky a to za pomoci vzorku respondentů tvořeném padesáti pedagogy základních škol, kteří zodpoví otázky sestaveného dotazníku. Práce vychází z hlavního předpokladu, že v síti intervence ve školním prostředí chybí specialista jednak pro koordinaci ostatních profesionálů

k multidisciplinární spolupráci a jednak pro komplexní orientaci v potřebách dětí za argumentace nárůstu počtu žáků z rodin ze sociálními problémy.

„Pro laickou veřejnost, včetně politiků a zákonodárců, je zde neochota pro rozpoznání potřeby speciální kompetence v oblasti, v níž je každý expertem“ (Wilensky, 1962)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Sociální práce jako instituce

Dnešní doba přináší velikou dávku nejistoty oproti dobám minulým (do 19stol), kdy bylo možno po velmi dlouhou dobu spolehnout se se všemi strastmi na své nejbližší, tedy na rodinu, sousedy. Rodina však prošla v posledním půlstoletí drastickými změnami. Stejnou řadu zásadních změn prodělala i sociální práce.

Dle Možného (2002, str. 28) byla tradiční rodina poznamenána rychlou industrializací a urbanizací s tím spojenou, jejichž následkem byl otřes *tradičních společností venkovských komunit pevně spjatých se svým zemědělským okolím*. Rozpadal se život orientovaný kolem víry a církve, selhávaly dosud funkční kontrolní mechanismy normativního systému.

Beck (2011, s. 116, s. 253) v souvislosti s touto problematikou používá výrazu detradicionalizace - kdy lidé byli vytrženi ze *sítí rodinného zaopatření* a odkázáni více méně již jen na sebe a osud, se všemi tomu odpovídajícími riziky. Poukazováno je také na fakt, že *tradiční formy překonávání úzkosti a nejistoty v sociálně morálním prostředí, v rodinách a v manželství, v mužských a ženských rolích selhávají*. Následné řešení těchto problémů je již spíše věcí individuální a následky takto ztracených jistot *povedou dříve či později k novým požadavkům na společenské instituce* (mj. i v oblasti terapie a poradenství). *Odkrytá rizika dosavadní modernizace* by tak pro lidstvo měla být varovným signálem (Beck, s.234).

O realitě doby mnoho vypovídal také pojem jednoho z klasiků sociologie - Durkheima, a to pojem anomie užitý již v devatenáctém století v souvislosti s hodnotovou dezorientací a rozvojem modernity.

Velmi příznačně charakterizuje i Chytil (2007, s. 64-69) potřebu diskutovat o sociální práci v souvislosti s postindustriální modernou. Promýšlení a debaty ohledně dalšího směru vývoje

tohoto oboru jsou spjaty s rozvojem společnosti, která prochází tzv. *Druhou vlnou modernizace*.

Úloha a cíle sociální práce jsou definovány v souvislosti se znaky moderní společnosti mezi které patří mj.

- *individualizace* (řešení rizik vlastními silami, v *sociální rovině větší závislost jednotlivců na společenských systémech*)
- *racionalizace* (*sociálno má nárok na existenci v případě, že se vyplácí*)
- *proměna struktury společnosti* (*veřejný sektor ustupuje trhu se sociálními problémy*)
- a
- *nejistota* (*všeprůstupující*).

Chytil dále definuje cíl dnešní sociální práce jako řešení problémů *generovaných procesem modernizace, který připravil lidi o tradiční sociální opory*. Opomíjena nesmí zůstat nutnost dalších teoretických ukotvení sociální práce, které by mělo být odezvou na myšlenku, že *sociální práce nezvládla přechod do modernizované moderny*. Spolu s „modernější sociální prací“ by ruku v ruce měl jít také lépe zaměřený styl výuky těchto profesionálů zaměřený na *předávání kompetencí flexibilně využitelných vzhledem k rychle se měnící poptávce na trhu práce tak, aby byl vzdělaný sociální pracovník schopen kriticky reflektovat modernizační tendence*.

Vrátíme-li se k myšlence zabývající se „zrodem“ sociální práce, tedy do doby industrializace - doby „první moderny“, uvádí k této např. Matoušek (2001, s. 96), že *nástup industriálního kapitalismu zvětšil společenské rozdíly způsobem, který – pokud jde o počet a koncentraci deprivovaných lidí – neměl v novodobé historii obdoby*. Města vstřebávající přistěhovalce nebyla připravena na tak značný příliv vesničanů a množství sociálních problémů z tohoto přesunu vyplývajících. Přistěhovalcům se tak nedostávalo důstojných podmínek v bydlení, hygieně, stravování. *Kdo ve městě nedokázal obstát, byl vykořeněný, sociálně deprivovaný, padal na dno společnosti*.

V této chvíli byla potřeba vzniku sociální práce jako sociální aktivity rozhodující. Navrátil (2001, s.9) uvádí, že tato doba byla charakteristická *beznadějí a vědomím, že dosavadní prostředky pomoci již nefungují*. Logickou reakcí tak bylo budování nových institucí, jejichž funkcí bylo *zabezpečit pro společnost ty hodnoty, které se z ní začaly vytrácet* a hlavní roli v těchto institucích převzala sociální práce. Strach z dalších a dalších sociálních problémů „stavěl“ azylové domy, špitály i sirotčince.

Mezi základní znaky sociální práce tehdejší doby patřily zejména:

- *poskytování pomoci pouze při vstupu a odchodu ze předně zmiňovaných institucí*
- *dominance žen*
- *normativnost*
- *casework (případová práce)*
- *užití psychologie a*
- *růst formalizace sociální práce (propojení se státem)*

V tomto století se z charitativní práce dobrovolnických sdružení postupně stala etablovaná disciplína se svým vlastním etickým kodexem, metodikou, formálním způsobem výuky a silným finančním a organizačním propojením na státní správu (Navrátil 2001, s. 10).

1.1. Role sociálního pracovníka

Jelikož si budeme níže v předkládané práci pokládat mj. otázku, jak moc je dnes sociální pracovník flexibilní, zdali skutečně aktuálně působí ve všech oblastech lidské činnosti, kde se může podílet na kvalitě lidských vztahů, př. jak reálná je šance etablace jeho působnosti, je vhodné se v této kapitole věnovat roli pomáhajícího jako takové.

Sociální pracovník dnes může pro každého jednotlivce představovat něco zcela jiného, byť pro společnost je velice zásadní znát podstatu sociální práce a vědět, kdo profesionální sociální pracovník je, co umí, zná, čím může pomoci, komu a kde ho hledat. Ne každý však těmito informacemi disponuje. Jak přiblížit lidsky a přívětivě roli (souhrn očekávaných jednání a funkcí) sociálního pracovníka ve společnosti?

Řezníček (2000, s. 63-64) uvádí, že profesionální sociální pracovník zaujímá několik vzájemně se prolínajících rolí a to např.:

- a) pečovatel či poskytovatel služeb (poskytuje pomoc klientům)*
- b) zprostředkovatel služeb (pomáhá klientovi získat kontakt na vhodné sociální služby)*
- c) cvičitel (učitel) sociální adaptace (napomáhá klientovi s učením sociálních dovedností)*
- d) poradce nebo terapeut (pomoc psychologického rázu zaměřená na pocity a jednání klienta)*
- e) případový manažer (profesionální výběr a koordinace z nabídky sociálních služeb)*
- f) personální manažery (profesionál zaměřující se na výuku a supervizi sociálních pracovníků)*
- g) administrátor (pracovník ve vedoucí pozici – plánuje, zavádí a rozvíjí sociální služby)*

Sociální pracovník může být také činitelem sociálních změn, tj. člověkem angažujícím se při identifikaci a řešení širších společenských problémů. Tradičněji vzato jde o komunitního

sociálního pracovníka angažujícího se ve správních a legislativních orgánech, popřípadě v politické oblasti v širším zájmu klientely a nápomocných profesí (Řezníček, 2000, s. 64).

Podle Musila (2008, s. 64) se v České republice *střetávají a míjejí různorodé představy o sociální práci*, které můžeme ohraničit třemi typy pojetí a to:

a) pojetí administrativní

b) pojetí profesionální a

c) pojetí filantropické

Všechny tři myšlenkové orientační body se vzájemně prolínají.

Musil dále (2008, s. 66-68) popisuje roli sociálního pracovníka v prvním pojetí jako spíše úřednickou orientující se na *vyřizování ustáleného souboru žádostí a rozhodnutí, jejichž existence a obsah je předepsán příslušnými normativními akty*. Rozhodování o širším poradenství nad rámec stanovených norem bývá čistě v kompetenci pracovníka samotného, který pracuje nejčastěji s instrukcí a dohledem.

Role sociálního pracovníka v druhém pojetí je rolí *specialisty zaměřujícího se na komplexní posouzení různorodých a individuálně specifických okolností, které klientovi (jedinci nebo skupině) brání zvládat jeho interakce se sociálním prostředím*. Od pracovníka – profesionála se očekává samostatnost, schopnost vyhodnocovat nastalé situace klientů, zprostředkovávat další odbornou pomoc. Samozřejmostí je jeho další *vzdělávání a prohlubování své specializace pro určitou oblast sociální práce*.

Ve třetím pojetí práce je role pomáhajícího – filantropa zcela jasná. Základem je navázání lidského vztahu a následné empatické poznávání za využití altruistických hodnot.

Úlehla pak (2009, s. 20-21) specifikuje dvojí roli sociálního pracovníka, v jaké může ke klientovi přistupovat. Uvádí, že vše je o *hledání a nabízení pomoci*. Obě tyto role (pomocníka i kontrolora) sociálního pracovníka jsou profesionální a potřebné. *Výkonává-li například pracovník dozor nad dodržováním práv dítěte, nebrání to, aby současně nabízel pomoc zaměřenou na posílení rodiny*. Role „kontrolora“ je *nevyhnutelná, účelná a potřebná, je stavěna na zájmech jiných lidí*. Role „pomocníka“ je *výslednicí vzájemné interakce s klientem*.

Sociální pracovník velmi často musí zasahovat do křehkého soukromí klienta. Zapotřebí je

pečlivě vše promýšlet tak, aby tento kontakt proběhl na profesionální úrovni. Matoušek (2005, s.25) k takovému zásahu uvádí, že *při rozhodování o adekvátní službě bude vždy podstatnou otázkou, jak uvažovaná služba do klientova světa zasáhne. Představuje rozšíření klientova světa? Naplnění frustrovaných potřeb? V jaké roli se mají pracovníci sociální služby v klientově světě objevit a v jaké úloze se tam objeví? Je tato úloha adekvátní vzhledem k tomu, co klient v dané chvíli potřebuje?*

Úlehla (2009, s.25) zmiňuje, že sociální pracovník *jakožto prostředník mezi normami společnosti a způsoby lidí zastupuje několik rolí, je mediátorem, katalyzátorem, koordinátorem a komunikátorem zároveň.*

Ze shora uvedených příspěvků je zřetelné, že vykonávat zodpovědně roli sociálního pracovníka tak, aby byla naplněna veškerá očekávání společnosti, klientů, nadřízených i očekávání, která mají tito pracovníci sami od sebe, předpokládá až nadlidský výkon. Především pak velmi kvalitní přípravu na toto povolání (vč. přípravy praktické). Neméně důležité je držení vhodných a očekávaných vlastností pro výkon tohoto povolání (zájem o člověka, ochota pomáhat, aj..).

Sociální pracovnice a pracovníci si osvojují mnoho rolí, aby dosahovali cílů sociální spravedlnosti, zvyšování kvality lidského života a rozvoje maximálního potenciálu každého jedince, rodiny a skupiny ve společnosti (Musil, 2009, s. 50). Na základní škole by tedy měl mít sociální pracovník kromě předně uvedeného nově definované podrobnější, navzájem se prolínající role, v rámci nichž by kompetentně jednal. Tyto různé role by měly být obsahově objasněné s ohledem na charakter zařízení. Mělo by se tedy jednat o roli poskytovatele sociálních služeb (vč. poskytovatele primární, sekundární a terciální prevence), roli organizátora práce, roli rodinného i krizového poradce, informátora, komunikátora, roli terapeuta, ale i zprostředkovatele dalších navazujících služeb přičemž bude vždy vycházeno z individuálních potřeb žáka.

Absence vymezení rolí školního sociálního pracovníka zákonem je v tomto případě zásadní. Pokud by měla být tato nová profese etablována, je třeba ji legislativně podložit stejně tak, jako je vymezena role sociálního pracovníka v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání coby součásti týmu pracovníků speciálně pedagogického centra. Bez jasně vymezené pracovní náplně školního sociálního pracovníka nelze dostatečně argumentovat pro zavedení této profese na základní školy.

Správné a účelné kombinování a naplnění rolí sociálního pracovníka je tak očividně

nelehkým úkolem, se kterým se profesionál musí vyrovnat. Jeho hlavním úkolem ve vztahu k rolím je však především posílení té klientovy.

1.2. Cíle sociální práce

Modelování oboru sociální práce, vycházejícího z mnoha vědních oborů, je nikdy nekončícím procesem stejně tak jako proměny společnosti, kde se objevují stále nové sociální problémy. Změnou tedy logicky prochází i formulace cílů tohoto oboru, které jsou velmi rozmanité. Stěžejní pro vytyčení cíle je zejména cílová skupina klientů, ale také společenský a historický kontext.

Cíle sociální práce vymezil např. Zastrow, kdy se jedná o obecné praktické cíle, které uvádí Americká asociace sociálních pracovníků a to:

- 1) *Podpořit schopnosti klienta řešit problém, adaptovat se na nároky a vyvíjet se.*
- 2) *Zprostředkovat klientovi kontakt s agenturami, které mu mohou poskytnout zdroje, služby a potřebné příležitosti.*
- 3) *Napomáhat tomu, aby systémy podpory klientů pracovaly humánně a efektivně.*
- 4) *Rozvíjet a zlepšovat sociální politiku.* (in Matoušek 2003b, s. 13-14).

I přes skutečnost, že byly tyto cíle Zastrowem vymezeny před téměř dvaceti lety, jsou stále podpůrnými pilíři – neměnnými položkami při úvaze o nových (modernějších) cílech sociální práce.

Navrátil (2001, s. 11-12) se v souvislosti s vymezením cíle sociální práce přiklání k využití konceptu sociálního fungování obdobně jako definice Americké národní asociace sociálních pracovníků nebo Nizozemské asociace sociálních pracovníků. *Jednou z propagátorek tohoto konceptu byla i Hariett Bartlettová.* Ta vymezuje pojem sociálního fungování jako *interakce, které probíhají mezi požadavky prostředí a lidmi.* Zde musí fungovat jistá rovnováha. Pokud člověk nesprávně reaguje na požadavky prostředí, dochází k rozporu a s nabídkou pomoci přichází sociální pracovník.

„Modernější“ formulaci pojmu sociálního fungování podává Matoušek (2003b, s.208), který je definuje jako *kvalitu společenských vazeb jednotlivce posuzovanou např. podle kvality vztahu k lidem, využití vlastního potenciálu nebo plnění požadavků společenského prostředí.* *Problémy se sociálním fungováním jsou pak důvodem toho, aby se klient spojil se sociálním*

pracovníkem a společně se je pokoušeli řešit.

Thompson (in Navrátil 2001, s. 11) popisuje běžné aktivity sociální práce takto:

- *hodnocení potřeb a životních okolností těch, kteří o pomoc požádali i těch, kteří se setkávají se sociální prací z „vyšší moci“*
- *poskytování nebo zprostředkování služeb, které mají pomoci zabezpečit identifikovatelné potřeby,*
- *realizaci facilitativních a podpůrných aktivit na úrovni individua, rodiny, skupiny nebo komunity při zvládání problémů,*
- *hodnocení stupně a povahy ohrožení, kterým je klient vystaven*
- *navrhování, realizace a hodnocení ochranných plánů,*
- *zajišťování posudků pro jednání soudů,*
- *spoluúčast v multidisciplinárních týmech,*
- *zastupování a mediaci,*
- *navrhování a realizace preventivních opatření,*
- *naplňování zákonem definovaných povinností*

ani takové vymezení činností pomáhajícího však není samozřejmě úplné a liší se objemem a frekvencí s přihlédnutím k aktuálnímu cíli, kterého by chtěl pracovník se „svým“ klientem dosáhnout.

Teritorium působnosti sociální práce na počátku 21.století je značné. Požadavky kladené na formulování současných cílů této profese tak, aby byly udržitelné, jsou obrovské. Moderní lidská společnost je složitým systémem a udržitelnost sociálního fungování je tak čím dál tím těžší. Můžeme zde hovořit do budoucna o jisté výzvě pro moderní sociální služby.

Jak již bylo předně uvedeno, cíle oboru jsou formulovány zejména s přihlédnutím k cílové skupině klientů. Sociální práce se ve svých různých formách zaměřuje na rozmanité vztahy mezi lidmi a prostředím, v němž žijí. Hovoříme tak o případové práci (péče věnovaná jedné osobě), práci se skupinou (s dětmi, rodinou) a komunitou. Náročná práce s ohroženými jednotlivými skupinami (jedinci) vyžaduje stanovení zcela specifických cílů a přístupů mnohdy i několika profesionálů zároveň (více Matoušek 2005).

Hovoříme-li zde v této části práce o teritoriu působnosti sociálního pracovníka a chceme-li do tohoto teritoria zahrnout i půdu základních škol, je třeba zmínit i otázku institucionalizace sociální práce ve škole. O institucionalizaci sociální práce všeobecně hovoří Musil (2012) v tom smyslu, že sociální pracovníci nabízejí očividně něco specifického. Rozvoji

pomáhajícího oboru zaměřujícího se na problémy v interakcích není věnována dostatečná pozornost a proto není obor dostatečně institucionalizován. Pokud se vyskytne nějaký specifický problém, společnost očekává specifický způsob řešení tohoto problému ve smyslu rutinního řešení od organizované skupiny lidí se specifickými kompetencemi.

Nejen na půdě základních škol však jednotlivé problémy jsou individuálního charakteru a nabízí se řešení za pomoci oborové různorodé sítě. Cílem sociálního pracovníka je pak získat uznání pro řešení daného problému ve školním prostředí. Specifické problémy, které přináší doba i do základních škol je zapotřebí řešit v multidisciplinární spolupráci různých oborů za nepostradatelné spolupráce oboru sociální práce, který by neměl být ze školního prostředí vyloučen.

V současné době vstupuje do základních škol řada sociálních patologií, s jejichž řešením se cítí pedagogové v řadě situací bezradní (Gulová, 2011). Cílem institucionalizace sociální práce je vyřešit tuto nastalou situaci a nastolit rovnováhu při jejich řešení.

1.3. Systémová teorie sociální práce

Sociální práce jako plnohodnotná profese se začala vytvářet až po roce 1989. Stejně tak její teoretický vývoj zaznamenal veliký rozvoj až po tomto datu. Do roku 1989 byla sociální práce poznamenána zejména totalitním režimem, kde sociální problémy „neexistovaly“.

Teoretické zázemí je pro sociálního pracovníka nepostradatelnou studnicí návodů pro správně vykonávanou praxi. Jednou z teorií pro řešení problémů sociálního charakteru je i systémová teorie. Tato je uměním zvládání složitostí a „propleteností“ sociálního systému. Cílem je pro profesionálnější, kvalitnější a efektivnější pomoc. Vychází z předpokladu, že systém je jistý celek složený z mnoha elementů a zabývá se tak zákonitostmi platícími pro každý celek.

Zpočátku nalezl systemický přístup uplatnění zejména v oblasti práce s rodinami, kde se vycházelo z předpokladu, že tato je systémem skládajícím se z mnoha subsystémů a mnoha vzájemných interakčních mechanismů.

Matoušek (2001, s. 222-223) považuje systemický přístup za jeden z trendů pro současnou moderní sociální práci (i jiné humanitní vědy). Jeho přínos spatřuje především v tom, že *je ucelenou a vědecky podloženou variantou pohledu na člověka a společnost, která nabízí nové možnosti, jak zacházet se sociálními jevy*. Systemický přístup je založen na tezi, že *pozorovatel (výzkumník, vědec, sociální pracovník) je vždy součástí procesu pozorování a ovlivňuje jeho výsledky*.

Úlehla hovoří o systemickém přístupu jako o velikém převratu v pohledu na klienta sociálního pracovníka. Objevuje se jako schopný člověk, zvládající svůj život, kompetentní osoba ovládající umění se rozhodovat a poznat, co pro něj samotného je a co není dobré, kdy dosud byl expertem na problémy klientů výhradně sociální pracovník. Systemický přístup nevede klienty pravidly, normami a striktními přístupy, zato dodržuje důsledné odlišení kontroly a pomoci (vlastní zápisky).

Úkolem sociálního pracovníka je posoudit klientovu situaci a vybrat vhodnější ze dvou pracovních postupů a to buď spolupráci /pomoc/ nebo přebírání starostí /kontrolu/. Dle Úlehly (2009, s. 20) *cokoli, co pracovník v rámci své profese udělá, patří do jedné, nebo druhé kategorie*. Oba postupy jsou profesionálními, nabízí možnost spolupráce a správně zvolené otevírají cestu ke kontraktu.

V této části kapitoly o systémové teorii sociální práce bych ráda poukázala na fakt, že mezi významné sociální instituce patří i škola.

Havlík (2002, s.118-119) charakterizuje školu coby instituci, která se *zvolna a v principu evolučním pohybem modernizuje. Globalizovaná společnost nutí i školské pracovníky, aby hledali adaptační mechanismy. Škola představuje sociální organismus* vyžadující určitou míru systematičnosti, klidu, jistou dávku prezentace svému sociálnímu prostředí, se kterým by měla udržovat aktivní kontakt. Školský systém by neměl zapomínat na skutečnost, že i za zdmi školy existuje proměnlivý svět a přibývá těch žáků, kteří si slibují, že jim právě škola pomůže vyřešit konflikt, který si přinesl z „venkovního světa“, z rodiny či mimoškolního prostředí.

Centrální osu činnosti relativně uzavřeného sociálního organismu školy tvoří výuka. Cílem školského systému je mj. i snaha akceptovat potřeby dětí, navazovat vzájemné vztahy, pomáhat si, podporovat cit k solidaritě, cit ke správnému stanovení žebříčku životních hodnot, akceptaci autorit (Havlík, 2002, s. 120, 124, 134).

Krom dílčích cílů předně popsaných by měla škola vytvářet pro své žáky také pozitivní psychosociální klima ve třídě. Dle Průchy (2009, s. 333) je v kterékoli lidské skupině cosi pocíťovaného, nálada, ovzduší, klima apd.. Nejinak je tomu i při školním vyučování. Je však třeba naslouchat verbálním výpovědím žáků o prožitcích ve vyučování, tyto analyzovat a charakterizovat. Z těchto charakteristik a výzkumných zjištění lze následně dovozovat klima v dané třídě a vyvodit příslušná opatření ke zlepšení situace.

Dle Průchy (2009, s. 124) vyjadřuje klima školy *kvalitu interpersonálních vztahů*

a sociálních procesů, které fungují v dané škole. Klima třídy je sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.

K vytváření a udržování pozitivního klimatu, ať již na úrovni školy či třídy by se svými předpoklady, znalostmi a schopnostmi byl kompetentně schopen přispět i sociální pracovník.

Veškeré činnosti pedagoga vyžadují kompetentní, racionální a trpělivý přístup při zachování hodnot a tradičního poslání školy. To vše při vědomí učitelů, že toto povolání není v dnešní době (bohužel) příliš prestižní záležitostí. Jedná se tedy o velmi fyzicky i psychicky náročnou činnost.

Snažíme-li se v předkládané bakalářské práci pomoci odlehčit právě pedagogům, je zde velmi důležité poznamenat, že odborníkem na sociální prostředí je sociální pracovník. Právě ten by měl mj. rozvíjet pozitivní stránky, potlačovat případné negativní projevy a přispívat tak k celkovému rozvoji dítěte i celé školy.

Po zralém zvážení veškerých pozitivních i negativních argumentů, resp. provedeném průzkumu v empirické části práce bychom měli dojít k závěru, zdali, př. nakolik, se mají sociální pracovníci specializovat na školský systém, resp. zdali je žádoucí, aby vůbec vznikla funkce školního sociálního pracovníka. Tato správně vedená polemika by mohla být dalším krokem k obratu tradičního pojetí profese sociálního pracovníka.

Následně správně vymezené úlohy a kompetence sociálních pracovníků ve školním prostředí by měly vést k dalším debatám o potřebnosti této funkce.

Dle Matulayové (2006, s. 103) by činnosti školního sociálního pracovníka měly směřovat ke všem žákům školy (v rámci primární prevence), k ohroženým žákům (v rámci sekundární prevence) a žákům s konkrétními sociálními a jinými problémy (v rámci terciální prevence). Funkce školského sociálního pracovníka byly vymezeny např. dle SSWAA ([School Social Work Association of America](#)) jako:

- hodnocení potřeb žáků
- plánování a hodnocení programu
- přímá služba za použití vhodných metod sociální práce
- advokacie
- poradenství
- koordinace a vyjednávání
- management

- funkce profesionálního růstu a odborného rozvoje (<http://www.sswaa.org>).

V roce 1978 byly NASW (The National Association of Social Workers) také vytvořeny směrnice, které měly být nápomocny při přístupu ve školské sociální práci.

2. Sociální práce jako profese

V návaznosti na předně řečené se pokusíme dokončit myšlenku o spojení sociální práce se slovem profese. Profese (z latinsky professio – přiznání k povolání) znamená odbornost pro dané povolání. Dle Matouška (2003b, s. 165) je *profese zaměstnání vyžadující zvláštní znalosti a dovednosti. Prestiž profese pak stoupá s mírou její nezávislosti na správě státu.* Způsob práce je definován profesními standardy. V souvislosti s otázkou, zdali je sociální práce, vedle vědy a umění, také profesí ji někteří autoři označovali i za tzv. „poloprofesi“ s ohledem na fakt, že tuto vykonávali nejen zaškolení pracovníci, ale z veliké části i dobrovolníci.

Např. Nečasová (2003, s. 41) dále hovoří o tom, že sociální práce není považována za plnou profesi mj. z důvodu, že je řazena k tradičně ženským zaměstnáním a předpokládá se, že k vykonávání péče o potřebné není třeba disponovat speciálními znalostmi a dovednostmi.

Nicméně jako o „poloprofesi“ se hovořilo např. i v souvislosti s výkonem povolání pedagoga. Situace se změnila až s přijetím zákona o pedagogických pracovnících, který byl velkým posunem k uznání statusu profesionální činnosti. I sociální práce se zavedením zákona o sociálních službách v r. 2006 dočkala značného uznání a diskuse o poloprofesi tak téměř vymizely. Zákonem o sociálních službách byly mj. upraveny i odborné předpoklady pro výkon této profese.

Dle Greenwooda (1957, s.45-55) je možno povolání považovat za profesi až za splnění pěti atributů a to:

- systematické teoretické základny
- autorita profese uznávaná klienty
- autorita uznávaná komunitou
- profesní kultura (nepsaná pravidla, hodnoty)
- etický kodex (regulující jednání pracovníků).

Řezníček (1994, s. 17-18) uvádí, že sociální práce byla označována také jako

rozporuplná profese. Vstoupila v Americe do života chudých, negramotných, nemocných a jinak handicapovaných občanů formou pomoci dobrovolníků a většinou dobře situovaných a vzdělaných vlivných dam, které se takto angažovaly k jejich lepšímu životu. Z takto známé charitativní pomoci se postupem času *stala etablovaná disciplína se svým vlastním etickým kodexem, psychosociálně terapeutickou metodikou, formálním způsobem výuky a se silnými finančními a organizačními vztahy ke státní správě*. Později je prosazována spíše radikálně koncipovaná sociální práce, která by měla zrušit *hierarchické rozdíly mezi personálem a klienty a přenést ji do přirozeného prostředí klienta*. Zde bylo znejasněno pojetí sociální práce jako profese, jelikož *původně řešitelné sociální obtíže konkrétních osob jsou převedeny v boj proti etablované majoritní společnosti*.

Veteška (2010, s. 33) v souvislosti s profesionalitou uvádí, že *současná společnost klade vysoké a do budoucna bude klást stále vyšší nároky na rozvoj klíčových a profesionálních kompetencí svých členů. Zároveň s tím se trvale a průběžně zvyšují i nároky na rozvoj, využívání a uznávání profesních způsobilostí*.

Profesionální sociální pracovník mnohdy zásadně zasahuje do života klienta. Právo takto stavěného zásahu musí být legitimní. Profesionalita znamená znalost teorie sociální práce, etické teorie a v neposlední řadě i znalost profesních hodnot sociální práce. Pohyb pomáhajícího ke klientovi stanovuje dráha povinností a práv definovaných v zákoně. Teprve poté můžeme hovořit o profesionální sociální práci a z této skutečnosti pak zřejmě vyplývá, že sociální práce profesí je, i když všeobecného uznání širší veřejností se prozatím bohužel těšit nemůže.

2.1. Etablování profesionální sociální práce

Současná sociální práce je na velmi kvalitní úrovni, zažívá veliký rozvoj, *stále více se specializuje*. Péče o potřebné je značně profesionalizovaná. Klienti sociálním pracovníkům však neubývají a alarmující je naopak úbytek rodinných a komunitních vazeb či přibývání nové sociální patologie (Gulová 2011, s. 9-10).

V tomto oboru je mnoho oblastí, kde se profese sociálního pracovníka využívá, prosazuje se či se ještě jistě prosadí. Profesionální „pomáhání“ tedy proniká do dalších oborů (zřizuje se, zavádí = etabluje se) a dávno tak přesahuje tradiční „kruh“ sociálních služeb. Mění tak svou podobu, obsah, rozšiřuje záběr činností. V dnešní době je sociální pracovník nejen

pomocníkem, ale také poradcem, koordinátorem, mediátorem, manažerem a se svými částečnými znalostmi z oboru psychologie, poradenství, zdravotnictví i speciálního školství vcelku „universálním vojákem“ vhodným do každého oboru, kde se pracuje s lidmi.

Své sociální problémy mají nemocní (sociální pracovník pronikl do veškerých zdravotnických zařízení), své sociální starosti mají postižení, nezaměstnaní, ale i zdraví pracovníci (sociální pracovník pronikl do podnikové práce). Shodně tak se dále zabývá problémy chovanců ústavů, věznic (průnik oboru do justice). Nabízí se tedy otázka – jak nejlépe, ve kterou dobu, za jakých podmínek a za jak notné podpory odborné veřejnosti (či jestli vůbec) dále etablovat sociální práci?

Vzpomeňme například složitou cestu etablování mediace jako legitimního způsobu řešení sporů v České republice v reakci na společenskou poptávku. Hybným mechanismem pro tuto etablaci pak bylo zejména veliké úsilí různých odborníků vynaložené k zavedení základů profesionální probace.

Velmi poutavým příspěvkem na téma podpory postmoderní institucionalizace přispěl Musil (2012) na Mezinárodní vědecké konferenci v Prešově s názvem Výzvy a trendy vo vzdelávání v sociálnej práci. Autor v úvodu příspěvku podkládá otázku, zdali pokud se mohly obory ustanovovat v moderních podmínkách, proč by se nemohly ustanovovat v podmínkách postmoderních. Sociální práce od svých počátků získávala uznání za to, že nabízí něco specifického. Stejnou podstatou by tedy měla být vedena i etablace oboru v dnešní době, která je označena jako postzdněmoderní – poslední fáze moderny. V souvislosti s etablací sociální práce je krátce zmiňována potřeba veliké aktivity profesionálů ve smyslu kvalitních diskuzí.

Sociální práce je obor pro podporu problémových interakcí. Ráda bych zde upozornila na propojení tohoto konstatování s tématem předkládané bakalářské práce, kdy o problémové interakce není ve školním prostředí nouze a tento fakt by mohl být prvním impulsem ke zrodu myšlenky o školním sociálním pracovníkovi.

Jednotlivě navazující fáze správně aplikované etablace oboru Musil popisuje následovně:

- 1) *vědomé uznání specifického problému*
- 2) společnost uzná, že existuje specifický způsob zvládání tohoto problému
- 3) když lidé mají následně tento specifický problém, obrátí se na příslušnou skupinu odborníků.

Dokud nedojde k uznání profese, nevznikají příslušné organizace a obor není institucionalizován.

Autor se dále zabývá možnostmi, jak se mohou ustanovovat obory, které dosud neexistovaly

v postmoderních podmínkách a následně nabízí dvě možné cesty a to:

první možnost, která je stavěna na umění specialistů řešit *průřezové problémy* (aktuální problémy současnosti s rovinou psychologickou, právní, sociální práce apd., tedy problémy moderny) a následně snaze přesvědčit veřejnost o tom, že mají výlučnou kompetenci, za pomoci které přinesou řešení pro daný problém. Ten způsob, který bude předestřen, bude samozřejmě účinný.

V druhém Musilově modelu se specialisté na průřezové problémy zapojují do sítí různých profesí a společně pak řeší specifický problém. Představitelé dosud neustanoveného oboru ukážou, že vstupují do diskuse s nejefektivnějším řešením (*já to vím, já pomůžu*). Z tohoto konání následně vyplývá uznání specifické kompetence.

V souhrnu se jedná o vyvrácení *rutinního očekávání výkonu* a zmiňované uznání výlučné kompetence (v našem případě by se ideálně mělo jednat o uznání výlučných kompetencí profese školního sociálního pracovníka). Obě možné cesty etablace jsou, dle mého názoru, aplikovatelné na „naši“ problematiku.

2.2. Sociální pracovník na základní škole

Školský systém vybavuje děti základními kompetencemi a znalostmi. Dobré vzdělání je tím nejcenějším základem pro ekonomiku společnosti. Nejen kvalita vzdělávání, ale současně velmi důležitá podpora žáků je předmětem další kapitoly předkládané práce.

Škola bezesporu patří mezi velmi důležité socializační prostředí. Dle školského zákona patří mezi obecné cíle vzdělávání mj.

- *rozvoj osobnosti člověka*
- *získání všeobecného nebo všeobecného a odborného vzdělání*
- *poznání kulturních hodnot a tradic*

za dodržování zásad

- *rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace*
- *zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce*
- *zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě*

(Zákon č. 561/2004 Sb., § 2, odst. 1-2, s. 10262).

K tomu, aby bylo ve vzdělávání dětí dosaženo správných cílů, je bezpodmínečné, aby tento proces probíhal ve „zdravém prostředí“ škol a aby byly v co největší míře eliminovány nežádoucí jevy, ať již vznikají přímo na půdě ústavů či těch, které si jednotliví žáci do svých

tříd nosí na bedrech jako břímě neuspokojivého rodinného prostředí.

Gulová (2011, s. 10) k problematice zhoršujícího se školního klimatu uvádí, že se *učitelé a další pedagogičtí pracovníci setkávají v prostředí školy i volného času se sociálními problémy žáků a studentů, které nejsou schopni zvládat v rámci své pedagogické práce*“.

V této části předkládané bakalářské práce se domnívám, je vhodný prostor pro položení jedné ze stěžejních otázek k celému tématu, a to, zdali by nebylo vhodné vytvořit podmínky pro vstup sociálního pracovníka do školství tak, aby bylo zamezeno dalšímu „tápání“ pedagogického personálu ve věcech, které svým profesionálním přístupem (a vhodně přidělenými kompetencemi) kvalitněji vyřeší sociální pracovník.

Dle Gulové (2011, s. 10) vstupuje na půdu školy řada sociálních patologií, *mnohé děti se bojí šikany a agresivity spolužáků. Leckterí učitelé jsou sami bezradní vůči agresivním projevům dětí. Za školní neúspěšností mnohdy stojí nevhodné rodinné prostředí dítěte či další faktory z jeho okolí a stěžejním tak je včasné rozpoznání problému dítěte. Při včasné intervenci se zvyšuje šance na efektivní nápravu.*

Neustále se zvyšující výskyt nežádoucích společenských jevů by měl navodit diskusi o etablování oboru s dlouholetou tradicí do dalších odvětví lidské činnosti. Hovoříme-li o etablaci, jedná se o zavedení, uznání (a respektování vznikající profese). Etablance nabízí šanci pro pozitivní změnu a v případě správného směru i zvýšení prestiže tohoto oboru, přičemž cílem je nastolení změny tam, kde si se sociálními problémy různého rázu nevědí rady či jsou vtěsnávány k vyřešení do kompetencí nesprávných pracovníků (v tomto případě pedagogických pracovníků).

Domnívám se, že nejlepším řešením skutečně bude, ačkoli to rozhodně nebude zadarmo, najmutí profesionálů z řad sociálních pracovníků a jejich uvedení do školství. Pravděpodobně se bude jednat o velmi rozporuplnou diskusi odborné i neodborné veřejnosti. Přesvědčit veřejnost o nutnosti sociální kontroly v tak důležité oblasti, jakou je školství, bude patrně spíše malým zázrakem. Snaha držet tempo se sociálním rozvojem společnosti je však zcela přirozenou a pokud se prokazatelně společnost mění, mění se tak i potřeby dětí, kdo by měl na tuto změnu reagovat? Kdo by mohl kompetentně zasahovat do vztahových a jiných problémů ve školním kolektivu?

Pokusím se níže podnítit diskusi pro podporu rozvoje sociální práce ve školství i jinými argumenty, neboť je očividné, že úspěch každé etablované profese staví na poctivé snaze těch,

kteří tento deficit odhalí a pokusí se o něm přesvědčit i další veřejnost.

V teoretické části práce bude zjišťováno, zdali je mezi odbornou veřejností zájem o etablování této pozice, resp. dojde k mapování potřeby „zrodu“ pozice školního sociálního pracovníka. Pokusím se vymezit několik základních kompetencí, jaké by měl „školní sociální pracovník“ mít a nastínit komplikace, které by mohly při této etablaci nastat.

Průnik sociální práce na pracoviště škol by znamenal další její doménu. Otázka by mohla být lehce položena i tak, proč vlastně nemít zástupce profese sociální práce na půdě školských zařízení? Nikoli formou zástupce v pedagogicko psychologických poradnách, nýbrž pracovníka přímo v „ohnisku dění“. Je sociální práce dostatečně zakořeněna v povědomí občanů? Má sociální práce školství co nabídnout?

K problematice etablování sociální práce do oblasti školství Tomeš (2011, str. 12-13) uvádí, *že mají-li principy rovných příležitostí a rovného zacházení proniknout i do základního školství, neobejde se to bez sociálních pracovníků. Pedagogové, včetně speciálních pedagogů, se především soustřeďují na výchovu a vzdělávání dětí a nemají ani čas, ani znalosti sociálních pracovníků. Nabízí se tak role sociálního pracovníka v první řadě ve smyslu přípravy srovnatelných podmínek pro vzdělávání dětem znevýhodněným, ať již sociálně slabším rodinným prostředím či prostředím rodiny dysfunkční. U dalšího vzdělávání může být role sociálního pracovníka mj. stavěna na pomoci zdravotně znevýhodněným žákům. K takovému etablování však chybí právní úprava, která by definovala profesní sociální práci v širším pojetí než činí zákon o sociálních službách. Ve většině vyspělejších zemí není sociální práce upravena pouze jedním zákonem (např. ve Švédsku jsou sociální služby, sociální péče o děti, péče o mladistvé a péče o azylanty, upraveny samostatnými zákony).*

Gulová (2011, s. 11) zmiňuje, *že sociální práce se dotýká každého z nás a bývá nejefektivnější, když se na řešení problému podílí více subjektů společně. Při intervenci dětských klientů je upřednostňována spolupráce nejen učitele a rodičů, ale také např. výchovného poradce i sociálního pracovníka. Ještě dnes je mezi učiteli velmi malé povědomí o oblasti sociální práce, zejména v souvislosti se sociálními patologiemi, které zasahují čím dál tím intenzivněji nejrůznější skupiny mladých lidí.*

A právě stanovisko odborníka, z řad sociálního pracovníka za pomoci metod sociální práce by mohlo být ve školním kolektivu to, co nyní chybí.

3. Školní problémy a kdo je řeší

V přímé souvislosti se zavedením nové profese do školního prostředí je mimo jiného zvyšující se sociální patologie.

Školy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe, nýbrž musí kooperovat s prostředím, v němž působí (Průcha 2009, s. 410). Zodpovědnost školy za rozvoj dětí je maximální, avšak nemůže nahradit pozitivní rodinné prostředí, které u nemalého počtu žáků základních škol absentuje.

Nechceme-li však aplikovat výchovnou koncepci Rousseauovu (tzv. robinsonádu) a *chránit mladé lidi před kontaminací nešťastnými a amorálními aspekty společenského dění*, je třeba počítat s neblahým vlivem veškerých, vně školy působících, patologií. *Přírozenou součástí každé společnosti je zločinnost, drogová závislost, prostituce, sebevražednost a celá řada dalších negativních jevů* (Havlík 2002, s. 140, 412).

Část těchto jevů vstupuje na půdu školy a spolu s šikanou, záškoláctvím, vandalismem, vysokou mírou agresivity a všeobecné neúcty k hodnotám vůbec, tvoří dnes již běžné prostředí, ve kterém se děti vzdělávají. Žáci přichází do systému z různých rodinných prostředí a rozdíly mezi požadavky rodičů vůči škole tak mohou být propastně různé od zcela idealizované představy o vzorové („sterilní“) školní socializaci, až po plný nezájem o jakékoli „školní“ dění. Někteří rodiče kladnou na školu až neúměrné požadavky, někteří naopak své děti pouze do školy „odkládají“. Rozdíly by měl „setřít“ pedagog. Těžko však vyrovnávat deficit zodpovědnosti rodičů za své děti.

Vágnerová (2005, s.28-30) řadí obvyklé školní problémy do čtyř skupin a to:

- 1) *problémy v oblasti práce a výkonu* (školní neprospěch)
- 2) *problémy v oblasti chování* (nerespekt k pravidlům, narušování různých normativních systémů)
- 3) *problémy v sociálním zařazení do skupin* (ocenění, přijetí vrstevníky)
- 4) *problémy v sebehodnocení a citovém prožívání* (jako důsledek rozpadu rodiny, týrání, šikany či jiného traumatu dítěte).

Řešení dílčích částí jednotlivých skupin problémů dle svého charakteru pak spadá do kompetencí jednotlivých pracovníků školy či školských poradenských zařízení, kterými jsou:

- na půdě školy

učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence (př. školní psychologa a školní speciální pedagog - dle velikosti a specifík školy)

- v pedagogicko psychologických poradnách (či speciálně pedagogických poradnách)
psycholog a speciální pedagog (př. školský sociální pracovník).

Ráda bych se zde krátce zmínila o **školském sociálním pracovníkovi v poradenských zařízeních resortu školství**, jelikož zavedení této profese provázely obdobné problémy jako by patrně provázely zavedení funkce školního sociálního pracovníka.

Převážná část poradenských zařízení, myšleno speciálně pedagogická centra a pedagogicko psychologické poradny má ve svých týmech sociálního pracovníka. Tento bývá nejčastěji přizván k řešení problémů týkajících se zejména systému sociálních služeb př. související legislativy. Dále pak ve věcech vyžadujících dobré znalosti systému dávek státní sociální podpory. V těchto případech je tato funkce v poradenských zařízeních nepostradatelná a pro každodenní praxi žádoucí, jelikož usnadňuje práci dalším členům týmu. V poradnách se však setkáváme s tím, že sociální pracovníci jsou využíváni více méně pouze jako administrativní pracovní síly a nikoli jako fundovaní pracovníci k přímé práci s klienty. Kapacita jeho kompetencí tak není smysluplně zužitkována.

Tento „problém“ však není předmětem mé bakalářské práce, i když je rozhodně tématem k zamyšlení. Jak uvedeno shora, vzdáleně však souvisí se snahou etablovat novou profesi do resortu školství. Zavádění této profese provázely totiž zejména finanční problémy a problém s podceněním důležitosti sociálního pracovníka v poradenských zařízeních. Domnívám se, že nedocnění profese sociálního pracovníka je problémem i při snahách o etabaci profese školního sociálního pracovníka.

Vyhláškou č. 72/2005 Sb. (§ 5 odst.3, písm. a, b, c), s. 157) je vymezen účel poradenských služeb – poradny a to:

- posuzováním pedagogicko-psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku
- posuzováním zařazení dítěte do školy a třídy odpovídající jeho vzdělávacím potřebám
- psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením žáků se speciálně vzdělávacími potřebami
- psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostikou dětí předškolního věku, žáků základní školy, vypracovávání odborných posudků

– poradenskými službami pro žáky se zvýšeným rizikem školního neúspěchu.

Účelem pedagogického centra je zajištění poradenství při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním (§ 6, odst. 1 Vyhl. č. 72/2005 Sb., s. 157).

Přílohou č. 1 k Vyhl. č. 72/2005 Sb. jsou mj. vymezeny standardní činnosti poraden, přílohou č. 2 standardní činnosti center a přílohou č. 3 standardní činnosti školy.

Jednotlivým pracovníkům poraden, center a škol tak dle zákona spadá do kompetencí určitá skupina činností specifická pro odpovídající profesi.

Ve školních zařízeních mezi standardní činnosti

1) **školního metodika prevence** tak dle předně citované přílohy č.3 patří zejména koordinace tvorby a kontrola realizace preventivních programů školy, aktivity školy zaměřené na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu apd.. Poradenství včetně kontaktu odpovídajícího pracovníka a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.

2) Do činností **školního psychologa** pak spadá depistáž specifických poruch učení, depistáž nadaných dětí, diagnostika – intervence, péče o integraci žáků, skupinová práce s třídami.

3) Mezi činnosti **školního speciálního pedagoga** spadá mj. vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení, diagnostika a intervence žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, vytváření individuálních vzdělávacích programů, příprava a úprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením. Pedagogická náprava různých potíží

4) **Výchovný poradce** se pak zabývá problematikou kariérového poradenství, procesem integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Poskytuje pomoc a poradenství jak k žádosti učitele, tak rodiče.

Přítomnost odborníků v prostředí škol není samozřejmostí a odvíjí se od mnoha faktorů jako velikosti školy, charakteristice dané lokality, počtu žáků, ale také finančního rozpočtu pro konkrétní školské zařízení. Někteří profesionálové jsou tak ve školách zaměstnáni na částečný úvazek př. dochází do školy pouze jeden den v týdnu apd..

Do školy však pak vedle problémů, které řeší předně uvedení profesionálové, tedy problémů zdravotních, výchovných a vzdělávacích patří i péče o vztahy a emoce dětí (*aspoň o ty, které vznikají právě v prostředí školy nebo v souvislosti s ní – za ně by se měla cítit škola spoluzodpovědná*) (Kopřiva 2008, s. 153). V souvislosti s touto myšlenkou si dovoluji poznamenat, že není třeba dlouhých úvah nad tím, kdo z profesionálů je „odborníkem

na emoce klientů“, resp. by jím měl být.

V souvislosti s emocemi dětí je mj. např. velmi důležité upokojení jedné ze základních lidských potřeb, potřeby někam (a k někomu) patřit. *To se může podařit, když učitel cíleně a systematicky pracuje se vzájemnými vztahy mezi dětmi ve třídě; v tradičním pojetí základní školy se však se vztahy mezi dětmi pracuje jen málo, pomineme-li poučování a nabádání, aby se k sobě děti chovaly slušně* (Kopřiva 2008, s. 198). Nahlédneme-li však na tento požadavek reálně, patrně dojdeme k závěru, že není v silách učitele zabývat se pocity skupiny o 25-30 dětech. Opět si dovolím poznamenat, že zde chybí profesionální osoba, která by naučila žáky se svými emocemi pracovat.

Dle Dolejské (2011) tato profesionální osoba, tedy sociální pracovník, resp. jeho vzdělání zaručuje, že *vypĺňa medzeru , kde učitelia nemajú fundované poznatky, keďže ich profilová vedná disciplína je pedagogika*. Míněny jsou tím činnosti např. ze sféry sociálně právní ochrany dětí, kurátorství či práva.

Pro život se potřebujeme naučit domluvit, vycházet a spolupracovat s nejrůznějšími lidmi.

Pro osvojení a upevnění řady takových kompetencí je třeba *pravidelný a dlouhodobý styk s vrstevníky a dalšími lidmi*. Nejvhodnějším prostředím takového osvojování je *přirozená vrstevnická skupina ve škole*. Socializační funkce školy nesmírně vzrostla, i když samozřejmě nenahradí prostředí rodinné.

Každý dospělý člověk má dvě profese – svoji odbornost a také „profesi lidskou“, která jde napříč všemi odbornostmi. Škola by měla pečovat o obojí – rozvíjet a kultivovat naši schopnost žít v souladu sami se sebou, s druhými lidmi, přírodou i světem věcí (Kopřiva 2008, s. 255-256). Tohoto nelehkého úkolu by se mohl na půdě školy zhostit skutečný odborník - sociální pracovník.

4. Školní sociální práce

Veřejnost se stále intenzivněji zajímá o produkci a kvalitu vzdělávacího systému ve své zemi a při jeho hodnocení často používá odkazů na školství v zahraničí (Průcha 2006, s. 23).

Pracovní zatížení učitelů je vysoké. Dle Rabušicové (2004, s. 67-68) může mít občas učitel pocit, že *ještě nezvládl výuku „dle nové koncepce“ a už se na něj valí další požadavky*. V pracovní náplni učitele je mnoho činností, které nezapadávají do klasického pracovního úvazku. Jedním z takových problémů je např. nedostatečná připravenost učitelů na práci

s rodiči. *Doménou jejich vysokoškolského studia je příprava na komunikaci a práci s žáky. Lehce se tak může stát, že převáhne tradiční představa školy jako uzavřené instituce, ve které profesionálové – učitelé vzdělávají děti a v podstatě nepotřebují o své práci s nikým, ani s rodiči diskutovat, neboť dobře vědí, jak ji dělat.*

V moderní době je však opak pravdou a velická část rodičů je obeznána se značnou, správně oboustrannou, potřebou komunikovat a spolupracovat. K takové spolupráci, stavěné na profesionální úrovni (a dalším vymezeným kompetencím), je již v některých státech zákonem vymezena funkce školního sociálního pracovníka.

Ve srovnání s ostatními vyspělými zeměmi, kde má školská sociální práce tedy již poměrně dlouhou tradici, máme nepochybně co dohánět. V Německu si zavčas představenci vysoké politiky uvědomili, že řešení problémů ve školství pouze tradičními pedagogickopsychologickými opatřeními není zdaleka dostatečné. Zejména legislativními úpravami tak umožnili rozvoj sociální práce ve školství. Obdobně v Americe – již M.Richmondová razila teorii, že chci-li pomoci jednotlivci, musím nejprve měnit sociální prostředí! A kde jinde měnit v současné době sociální prostředí, než u našich nejmladších a tam, kde se každý den zdržují více, nežli v rodině (nejčastějším prostředím pro dítě je škola). Političtí představitelé vůbec neuvažovali, že by školy vyjmuli z působnosti sociálního pracovníka! (vlastní poznámky).

V tamním „příznivém klimatu“ pro obor sociální práce se tak USA může pyšnit zrodem Asociace sociálních pracovníků ve školství (<http://www.sswaa.org/>). SSWAA nabízí vzdělávání sociálních pracovníků, pořádá odborné konference a semináře, publikuje odbornou literaturu. Školní sociální pracovníci jsou schopni zajistit okamžitou intervenci v případě symptomů ohrožení dítěte, koordinují služby pro dítě i mimo školu. Obecně zajišťují tři oblasti – oblast prevence, intervence a krizové pomoci.

Školní sociální práce coby profesionální obor je dobře znám i v sousedním Německu (doporučuji více na <http://www.schulsozialarbeit.net/1.html>).

Při vyhledávání vhodné literatury a odborných článků mne překvapilo, že k problematice školního sociálního pracovníka se poměrně hojným množstvím dostupných příspěvků vyjadřují slovenští odborníci. Pokud jde o zájem etablace předmětné profese v České republice, byly vyhledány pouze dvě absolventské práce a zdá se tak velmi mizivým. Důvodů bariér může být samozřejmě mnoho a pokusím se je nastínit v následující kapitole.

Se školní sociální prací jsme se dle Dolejské (2011) mohli např. potkat v posledních letech právě ve Slovenské republice a to pouze na některých školách. K legislativnímu zakotvení

však prozatím nedošlo. Za prvotní impuls k etablaci sociální práce do školství je považován vzrůstající počet nestandardních pedagogických situací (agresivita, záškoláctví, šikana, násilí, narkomanie). Přítomnost školního sociálního pracovníka je považována za *chybající komunikačný článok medzi školou, rodinou a spoločnosťou*.

Jedním z dalších důvodů pro zavedení této profese je dle Levické (2008, s. 145) např. také považována neefektivní spolupráce rodičů problémových dětí se školou, spolupráce pedagogů a dalších odborníků navzájem nebo podceňování problémů dětí a málo efektivní práce pedagogů s žáky vyžadujícími si osobitou pozornost.

V tomto případě však vyvstává otázka, jak je možné, že na Slovenské republice si těchto zásadních „mezer“ v personálním obsazení škol již odborníci všimli (tak jako v mnohých dalších zemích), naproti tomu zde v České republice, jak jsem shora poznamenala, není vyvíjena prakticky žádná snaha, natož snaha vědeckého směru k tomu, aby byl řádně zjištěn a zaznamenán zájem (či nezájem) o etablaci sociální práce do školství. Co se týče předně popsanych problémových situací ve škole, není přece žádného rozdílu na našich školách a tento nedostatek již musel někdo zaznamenat? Lze pouze odhadovat, že snad zaznamenal, ale jsou jisté obavy, proč deficit profese školního sociálního pracovníka jednoduše neřešit.

Přitom klientem takto nově vzniklé profese by mohl být nejen žák, ale také učitel, rodina či třídní kolektiv a o správnosti působení profesionála na půdě školy by tak nemusely být vedeny žádné dlouhé diskuse. I když se samozřejmě jedná o prozatím neprobádanou oblast sociální práce, je sociální pracovník neoddiskutovatelně nejvhodnějším adeptem na tento prázdný článek v týmu školních odborníků.

5. Bariéry etablování školní sociální práce v České republice

Problémy s obhajobou profese školního sociálního pracovníka by se daly částečně porovnávat se současnými strastmi sociálních pedagogů. Ti dle Gulové (2011, s. 71) bojují o udržení své svébytnosti, vytvářejí si teoretickou základnu a doufají v ustanovení tohoto oboru coby profese. V tomto případě je překážka shledávána ve snaze *protlačit sociální pedagogiku mezi ostatní disciplíny* (např. speciální pedagogiku).

Pokud bychom se toto konstatování pokusili volně „přenést“ na pozici školního sociálního pracovníka, nabízely by se jistě také mnohé kompetence, které jsou protlačeny mezi pedagogický personál, i když svou podstatou spíše spadají právě pod námi obhajovanou

funkci.

Za vhodně položenou tak považuji otázku Gulové (2011, s. 71), zdali by nebylo efektivnější *investovat do přípravy pracovníků, kteří budou pracovat se skupinami a jednotlivci v oblasti prevence, například přímo na školách a školských zařízeních* (v tomto případě myšlena příprava sociálních pedagogů). Ale opět by se dala tato myšlenka aplikovat do přípravy školních sociálních pracovníků, kteří by v symbióze s ostatním personálem školy mohli vytvořit sehraný efektivní tým. Diskutované téma je tedy zcela na místě.

Etablace sociální práce do školství bude jistě mít, krom svých příznivců, i druhou skupinu těch, kteří o ni stát nebudou. Za zásadní problém je převážně považováno vnímání sociální práce jako takové v České republice. Mnozí si stále ještě ani po desetiletí jejího fungování nedovedou pod pojmem profesionální sociální pracovník nic představit, případně jsou představy zkreslené či neopodstatněle špatné. Chybí osobní zkušenost či vhodně zvolené osoby pro kvalitní reference o tomto oboru.

Jedním z hlavních argumentů proti etablování sociální práce do školství patrně bude velmi silné pedagogickopsychologické školské poradenství. Zcela naplněné kapacity v poradnách a patrně také strach o své pracovní zařazení by mohly vést až k nechuti přijmout „cizí profesionály“ do již zavedeného systému (vlastní zápisky).

Další překážkou by mohly jistě být obavy současného „týmu“ pracovníků na školách o již tak sporé finanční ohodnocení, které se jim dostává. Lidé jsou od počátku ekonomické krize paralyzováni všeobecným strachem o zaměstnání, v takovém tlaku se již tak podávají velmi špatně pracovní výkony a informace o vytvoření další profese, vedle té jejich, budou považovat spíše za ohrožující a hájit se tvrzeními, že práci sociálního pracovníka jsou schopni sami dostatečně a kvalitně zabezpečit.

V této kapitole práce byly dosud použity výhradně domněnky, názory odborníků ze školství budou prezentovány ve výzkumné části práce.

Mezi bariéry etablace školské sociální práce by patrně v neposlední řadě mohla patřit i neschopnost odborníků vést správným směrem diskuse o zavedení „nové profese“, resp. umění „lidsky“ obeznámit veřejnost s přínosem nově vznikající funkce, stručně a laicky nastínit stávající kompetence tohoto pracovníka a výstižně popsat hmatatelný přínos pro společnost. Neboli, *jestliže neumíme vystoupit a jasně pojmenovat svou úlohu a přínos společnosti, proč by nás měl někdo brát vážně?* (Šveřepa 2008, s. 8).

„Žádný vědec nemůže mít a ani vážně nemůže požadovat záruku, že jeho úsudky nebudou v budoucnu vyvráceny. Může jen doufat, že stanoví dostatečně platné a významné vztahy mezi skutečnostmi, které i když budou vyvráceny, poslouží jako základ objevů nových skutečností a nových souvislostí.“ (J.D.Bernal)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Možnosti etablování školní sociální práce v České republice

6. Úvod k empirickému šetření

Počátek samotného výzkumu byl stavěn na výběru vhodného vzorku respondentů, resp. základních kritérií pro jejich výběr a na výběru prostředí, ve kterém bude prováděn. S ohledem na prioritní cíle průzkumu se jevila volba základních škol, coby prostředí pro empirické šetření, jako nejvhodnější varianta. Vzorek respondentů pak tvoří zaměstnanci základních škol, tedy pedagogiční pracovníci ve smyslu učitelů a učitelek obou stupňů.

Prostředím průzkumu je tedy pět nejmenovaných základních škol ve městě Liberec. Statutárním orgánem škol je ředitel(ka). Ředitel(ka) řídí ostatní vedoucí pracovníky školy a koordinuje práci při zajišťování funkcí jednotlivých útvarů. Personální obsazení škol je členěno do tří skupin a to na pracovníky pedagogické, pracovníky školní družiny a správní zaměstnance. Pedagogičtí zaměstnanci škol jsou učitelé, učitelky, školní speciální pedagogové, výchovní poradci, školní metodici prevence. Na každé ze všech zkoumaných základních škol je však zastoupení pedagogických funkcí různé, dle velikosti školy, počtu žáků a finančních možnostech školy. Na jedné ze základních škol jsem se setkala i s praxí, kdy ředitelka školy zastávala zároveň funkci výchovného poradce ve smyslu poradce pro výběr povolání a pro oblast výchovnou. Funkci školního metodika prevence zastávala jedna z paní učitelek prvního stupně. Na pokrytí školního poradenství pro několik stovek dětí tak na této škole v podstatě vystačily dvě paní učitelky, resp. jedna paní učitelka a ředitelka školy!

Zřizovatelem základních škol je v našem případě Statutární město Liberec a jejich činnost je vymezena v § 5 zákonem č. 29/1984 Sb., o soustavě základních, středních a vyšších odborných škol (školský zákon) a ve znění pozdějších předpisů. Hlavní účel je vzdělávací.

Financování primárního vzdělávání ve formě dotací na přímé náklady, tj. náklady na mzdy a ostatní neinvestiční náklady jsou poskytovány ze státního rozpočtu na základě metodiky Ministerstva školství a mládeže tělovýchovy.

Cílem empirické části této práce je analyzovat, při stanovení základních výzkumných otázek, možnosti vzniku školské sociální práce v České republice, tj. zjistit názory učitelů na základních školách ke zřízení této funkce, jeho případné následné kompetence a bariéry etablace této profese.

Výzkumné otázky:

1. Deklarují pedagogičtí pracovníci potřebu zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka?
2. Jaké povinnosti a kompetence by měli mít školní sociální pracovníci?
3. V jakých oblastech /při řešení jakých problémů žáků/ by měli intervenovat školní sociální pracovníci?
4. Které činnosti a intervence školních sociálních pracovníků by mohly přispět ke školní úspěšnosti žáků?
5. Se kterými cílovými skupinami by měl spolupracovat školní sociální pracovník?
6. Jaké jsou argumenty v prospěch etablování pracovní pozice školních sociálních pracovníků ze strany pedagogických pracovníků?
7. Jaké podmínky by měly být splněné, aby mohla být etablovaná pracovní pozice školních sociálních pracovníků?
8. Které překážky brání etablování pracovní pozice školních sociálních pracovníků?

6.1. Metoda průzkumu

K provedení průzkumu byla použita dotazníková metoda. *Dotazník je snad nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Není specificky pouze pedagogickou technikou, ale je používán i v sociologických, demografických, psychologických a dalších šetřeních, zabývajících se člověkem.* Podstatou této metody je za pomoci respondentů zjistit data a informace, jeho názory, postoje k určitému problému(problémům) formou písemných odpovědí na předem formulované dotazy tazatele (Pelikán 2011, s. 104-105).

Dotazníková forma průzkumu byla v tomto případě vybrána zejména pro její přehlednou administraci s přihlédnutím k časovým možnostem respondentů. Od prvotního záměru techniky polostrukturovaného rozhovoru bylo upuštěno po absolvování **pilotního výzkumu**

(tedy zkoušky na malém vzorku respondentů), kdy bylo zjištěno, že k této technice dotazování se převážná část respondentů staví výhradně odmítavě. Připomínkovali však možnost ve svém volném čase vyplnit dotazníky. K rozhovoru, byť maximálně půl hodiny trvajícím, se nevyjádřil prakticky ani jeden z respondentů v předvýzkumu kladně. Tato změna se mi však později jevila jako pozitivní a to zejména z toho důvodu, že bylo možné technikou dotazníku požadovat zodpovězení takových informací a stanovisek, které bych patrně formou rozhovoru nikdy nezískala.

Výsledky předvýzkumu pak byly dále použity k upravení a formulaci konečné podoby otázek v dotazníku, jejich počtu a pořadí. Připomínky respondentů pomohly také k upravení délky otázek a jejich mluvnické formulace. V neposlední řadě měl předvýzkum ukázat, zda bude mezi pedagogickými pracovníky vůbec zájem o tento druh výzkumu a nastínit jejich všeobecný postoj k problematice školské sociální práce a to formou krátkých doplňujících otázek s respondenty.

Požadovaná zpětná vazba od respondentů pilotního výzkumu, který byl proveden na základní škole v Liberci na počtu šesti pedagogických pracovníků, byla velice přínosnou a dle konstruktivních poznámek, které respondenti ochotně v „doplňující“ části dotazníků vyplnili, byla finální verze dotazníku upravena (viz. výše). Zájem o dané téma nešlo při počtu šesti respondentů jednoznačně potvrdit či vyvrátit, byl spíše neutrálního charakteru. Učitelé se vesměs vyjadřovali spíše k problematice „dnešních“ dětí na základních školách všeobecně, sociální práci označovali jako samostatný obor ke školství jako takovému se ne příliš vázající. Východisko k řešení sociálněpatologických problémů na školách však nenabízeli žádné. Jeden z učitelů negoval vstup sociálních pracovníků do primárního vzdělávacího systému již při mé prosbě o vyplnění dotazníku, tento však ochotně vyplnil.

6.2. Technika průzkumu

Samotná forma **dotazníku** byla v případě mého výzkumu připravena vedoucím bakalářské práce.

Před rozdáním dotazníků byli respondenti výslovně upozorněni na dobrovolnost výzkumu, anonymitu informací dotazníkovou formou zjištěných, osobních dat či jiných informací, dle kterých by bylo možno je blíže identifikovat.

Po vytisknutí finální verze dotazníků byly počátkem měsíce září 2012 rozdány na pěti základních školách v Liberci. Zájem o zúčastnění se předmětného průzkumu prostřednictvím

dotazníkové metody byl zjištěn nejprve osobně, v jednom případě telefonicky a na dalších školách zároveň s provedením pilotního průzkumu.

Komplexně ochota k jakémukoli sběru dat byla poměrně nízká, technika rozhovorem byla negována zcela (viz. výše). Větší část pedagogů zdůrazňovala zejména časovou tíseň, přiklíněli se k dotazníkové formě i s argumentem, že mohou bez skrupulí zodpovědět i méně příjemné dotazy. Jihlavec (2010, s. 66) konstatuje, že *pro respondenty je dotazník technikou, u které mohou mít důvěru v anonymitu celého šetření*.

Vyplněné dotazníky byly zpět získány od respondentů v horizontu jednoho měsíce a to z 50 respondentům rozdaných formulářů v počtu 50 (tedy se 100% návratností). Riziko nízké návratnosti bylo eliminováno osobním kontaktem. Veškeré dotazníky byly vyplněny řádně.

Dotazník

Dotazník byl konstruován z jeho úvodní části, kde byl respondent seznámen několika řádky výzkumníka s jeho obsahem, účelem a stručným návodem k vyplňování.

Další část tvoří již čtrnáct otázek sestavených na základě výše uvedených výzkumných otázek. Otázky v dotazníku jsou formou uzavřené, neutrálně kladené, respondentovi je nabízeno několik alternativ odpovědí. Dotazy neovlivňují respondenta jednostranně, jsou srozumitelně formulované.

7. Prezentace dat z průzkumu

*Dobrý výzkum nekončí jednoznačným vykřičníkem,
ale řadou nových otázek* (Pelikán 2011, s. 38).

Po shromáždění všech 50 ks. vyplněných dotazníků jsem provedla jejich zpracování a vyhodnocení. Výsledky vyhodnocení jsou prezentovány v následující části bakalářské práce.

Vzorek respondentů:

Učitelé základních škol Libereckého kraje v počtu 50 (z toho 6 speciálních pedagogů). Z celkového počtu 50 respondentů je 45 žen a 5 mužů s nejvyšším ukončeným vzděláním 2.st.

vysokoškolského v počtu 40, 1.st. vysokoškolského v počtu 5 a středoškolského vzdělání shodně v počtu 5 respondentů. Všichni respondenti jsou zaměstnanci školy. Délka praxe a věk výzkumného vzorku je uveden v tabulkách níže.

Tabulka č. 1 Délka praxe respondentů

Délka praxe	Respondenti
1-5let	11
6-10let	7
11-20let	13
21-30	14
31-40	5
Celkem	50

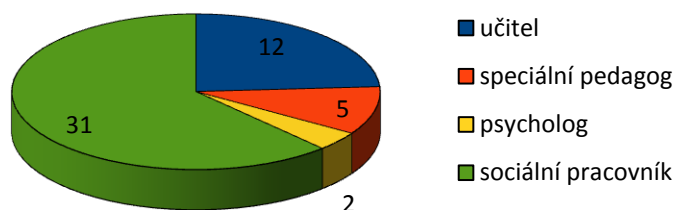
Tabulka č. 2 Věk respondentů

Věk	Respondenti
20-30	10
31-40	11
41-50	20
51-60	9
Celkem	50

Vyhodnocení dat:

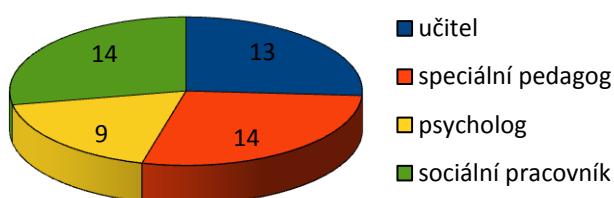
Položka dotazníku č. 1 – 6

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?



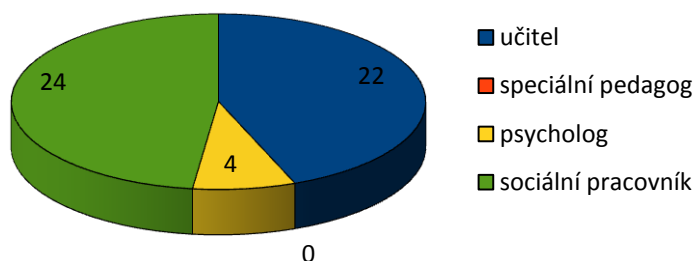
Z grafu č. 1 vyplývá, že 31 z 50 dotazovaných respondentů se domnívá, že posuzování rodinného prostředí žáka v případě problému náleží sociálnímu pracovníkovi. Pouze dva z respondentů přisuzují tuto kompetenci psychologovi.

2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?



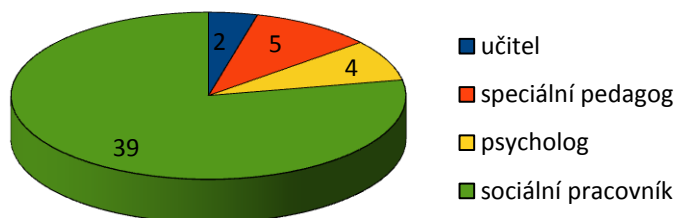
Z grafu č. 2 vyplývá, že 14 z 50 dotazovaných respondentů se domnívá, že organizace preventivních aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve školním prostředí náleží sociálnímu pracovníkovi a stejný počet respondentů, že organizování této aktivity náleží speciálnímu pedagogovi. Devět z respondentů přisoudili tuto činnost psychologovi.

3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?



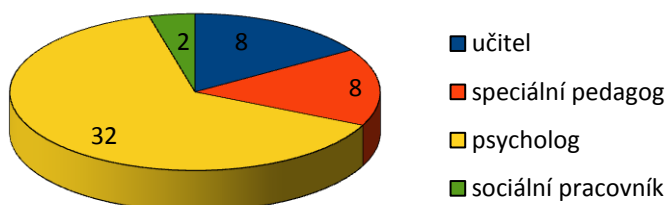
Z grafu č. 3 je zřejmá tendence dotazovaných respondentů přisuzovat činnost ve smyslu spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi sociálnímu pracovníkovi (v počtu 24 dotazovaných) a v téměř shodném počtu i učitelovi (22 dotazovaných). Čtyři respondenti by zařadili tuto činnost do kompetencí psychologa.

4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?



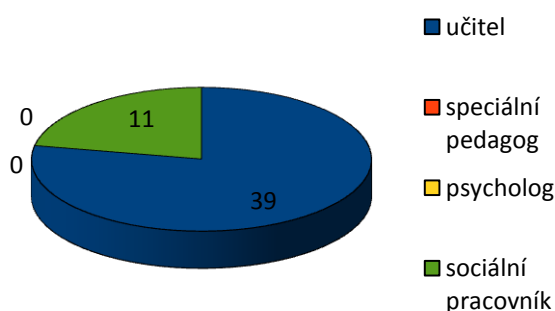
Z grafu č. 4 vyplývá, že počet 39 respondentů z 50 dotazovaných by sociální poradenství zařadili do kompetencí sociálního pracovníka. Dva respondenti by poradenství zařadili do kompetencí učitele.

5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?



Z grafu č. 5 vyplývá, že počet 32 respondentů z 50 dotazovaných se domnívá, že emoční problémy a poruchové chování žáka by měl řešit psycholog. Dva z respondentů by tuto kompetenci zařadili k činnostem sociálního pracovníka.

6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?



Z grafu č. 6 vyplývá, že 39 z 50 dotazovaných respondentů propagaci školy přisuzuje učiteli. Jedenáct pedagogů se domnívá, že i tuto činnost by mohl vykonávat sociální pracovník.

Položka dotazníku č. 7

Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci?

Tabulka č. 3

Problém	ANO	NE	N
1. vývojové poruchy	11	39	50
2. neurotické problémy	15	35	50
3. poruchy učení	12	38	50
4. problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	28	22	50
5. problémy učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	44	6	50
6. nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	46	4	50
7. poruchy chování	23	27	50
8. problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	27	23	50
9. spory mezi žáky	22	28	50
10. šikana, kyberšikana	31	19	50
11. vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	33	17	50

Z tabulky č. 3 vyplývá, že u otázek č. 1-3 se respondenti domnívají, že na řešení vývojových poruch, neurotických problémů a poruch učení by se neměl školní sociální pracovník podílet. Jejich řešení by mělo zůstat doménou ostatních profesionálů na základní škole, resp. v poradenských zařízeních. Naopak při problémech učení vyplývajících ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny, nepravidelné docházce, šikaně či vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole by měl kooperovat zejména sociální pracovník.

Položka dotazníku č. 8

Příspěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školního sociálního pracovníka?

Tabulka č. 4

Problém	ANO	NE	N
1. včasná diagnostika ohrožení žáka	39	11	50
2. vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	42	8	50
3. krizová intervence	39	11	50
4. nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	39	11	50
5. sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, uplatňování forem sociální pomoci	46	4	50
6. sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	45	5	50
7. vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	37	13	50
8. práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	37	13	50
9. školská a rodinná mediace	39	11	50
10. spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	43	7	50
11. podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	35	15	50
12. získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	32	18	50
13. komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	34	16	50

Z tabulky č. 4 vyplývá, že u otázek č. 1-10 jsou respondenti velkou částí nakloněni činností školního sociálního pracovníka a domnívají se, že by tyto přispěly ke zlepšení školské úspěšnosti žáků.

Položka dotazníku č. 9

Se kterými cílovými skupinami by měl pracovat sociální pracovník?

Tabulka č. 5

Cílová skupina	ANO	NE	N
1. žáci	46	4	50
2. rodiče	49	1	50
3. učitelé	47	3	50
4. speciální pedagog	42	8	50
5. asistent učitele	40	10	50
6. psycholog	47	3	50
7. sociální pracovník	49	1	50
8. oddělení sociálněprávní ochrany	48	2	50
9. soudy	40	10	50
10. policie	45	5	50
11. organizace občanské společnosti	40	10	50
12. církve	25	25	50

Z tabulky č. 5 vyplývá, že krom poslední otázky jsou respondenti nakloněni spolupráci školního sociálního pracovníka se všemi cílovými skupinami.

Položka dotazníku č. 11

Za jak důležité považujete argumenty ve prospěch ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků? (1 = „velmi důležité“, 5 = „absolutně nedůležité“)

Tabulka č. 6

Argument	1	2	3	4	5	N
1. zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	9	10	14	8	9	50
2. zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	24	14	10	1	1	50
3. zvyšující se podíl žáků se SPUCH, zdravotním znevýhodněním	8	15	5	7	5	50
4. zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	16	20	10	3	1	50
5. zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	11	11	13	15	-	50

6. prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	12	21	11	5	1	50
7. zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií	24	11	9	4	2	50
8. zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	21	13	12	2	2	50
9. přetíženost učitelů	9	17	20	3	1	50
10. nedostatek asistentů učitelů	12	15	15	6	2	50
11. nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	17	13	14	4	2	50
12. nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	13	13	15	5	4	50
13. rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně právní ochrany	14	17	9	7	3	50
14. rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	26	13	9	1	1	50

Z tabulky č. 6 vyplývá, že všechny argumenty ve prospěch ustanovení pozice školního sociálního pracovníka se respondentům jeví jako důležité (odpovědi v sekvenci 1-3 důležitosti). Výpočet proběhl střední hodnotou průměru, což je hodnota 10 (= informace o tom, kde se nachází střed souboru/střed rozmezí pozorovaných hodnot).

Jako nejdůležitější argument dotazovaní označili rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve školním prostředí, zvyšující se podíl žáků s poruchami učení a zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií.

Položka č. 12 dotazníku

Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustanovena pracovní pozice školních sociálních pracovníků? (1 = „velmi důležité“, 5 = „absolutně nedůležité“)

Tabulka č. 7

Podmínky	1	2	3	4	5	N
1. změna školské legislativy	27	12	9	1	-	49
2. alokování finančních prostředků a zjištění mzdových nároků školních sociálních	40	5	2	1	1	49

pracovníků						
3. příprava škol a poradenských zařízení na zavedení nové profese	1 5	2 0	11	2	1	4 9
4. vytvoření podmínek pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce	23	16	9	1	-	49
5. realizace reprezentativních výzkumů, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR	6	13	10	13	7	49
6. zajištění spolupráce mezi rezortem školství a sociálních věcí	20	15	10	2	2	49

(1 z respondentů tuto otázku nevyplnil)

Z tabulky č. 7 vyplývá, že k ustanovení nové pracovní pozice školního sociálního pracovníka by měla být prioritně splněna podmínka alokování finančních prostředků a zjištění mzdových nároků školních sociálních pracovníků, tedy ekonomické hledisko považují dotazovaní za jedno z nejdůležitějších. Další podmínkou, kterou respondenti považují za velmi důležitou pro etablaci školního sociálního pracovníka je změna školské legislativy a vytvoření podmínek pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce.

Položka č. 13 dotazníku

Které překážky brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků? (1 = „velmi důležité“, 5 = „absolutně nedůležité“)

Tabulka č. 8

Překážky	1	2	3	4	5	N
1. názor, že není třeba zavádět novou profesi	22	12	9	2	5	50
2. názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	10	14	13	7	6	50
3. nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1 2	1 7	9	6	6	5 0
4. chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů se žáky	18	12	9	7	4	50
5. nedostatek finančních prostředků na mzdy	42	6	1	-	1	50

Z tabulky č. 8 vyplývá, že největší překážkou pro etablaci profese školního sociálního

pracovníka je dle názorů respondentů nedostatek finančních prostředků na mzdy (za velmi důležité označilo 42 z 50 dotazovaných) a názor, že není třeba zavedení žádné nové profese (za velmi důležité označilo 22 z 50 dotazovaných).

Položka č. 14 dotazníku

Které překážky brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí? (1 = „velmi důležité“, 5 = „absolutně nedůležité“)

Tabulka č. 9

Překážky	1	2	3	4	5	N
1. obava z konkurence	5	12	14	4	15	50
2. nedostatečná informovanost o sociální práci	8	16	15	7	4	50
3. nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	11 1	1 9	12	5	3	50
4. chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	11	15	14	7	3	50
5. nedostatek finančních prostředků na mzdy	40	7	2	-	1	50

Z tabulky č. 9 vyplývá, že na úrovni odborných zaměstnanců škol dle názoru respondentů brání ustavení nové funkce zejména nedostatek finančních prostředků na mzdy (za velmi důležité označilo 40 z 50 dotazovaných) a nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků.

8. *Vyhodnocení výzkumných otázek*

Metoda kvantitativního výzkumu dotazníkovou formou mi poskytla dostatek kvalitních a úplných dat k odpovědím na výzkumné otázky. V následující části práce se pokusím o vyhodnocení získaných dat v kontextu předmětných otázek, které byly čtenáři již v úvodu praktické části práce představeny.

Otázky č. 1. – 6 dotazníku vypovídají o funkcích školního sociálního pracovníka (vycházejí

z funkcionalistického přístupu a jde o upravené funkce podle modelu funkcí ASSW). Vyhodnocená data vypovídají o skutečnosti, která profese by měla zejména vykonávat danou funkci podle mínění respondentů.

Bylo zjištěno, že pedagogičtí pracovníci základních škol jsou nakloněni participaci sociálních pracovníků v týmu s pedagogy, speciálními pedagogy a psychology. V otázce č 1, kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů odpovídá 31 respondentů, že sociální pracovník. Stejně tak k zabezpečování poradenství žákům v oblasti sociálního zabezpečení se vyjadřuje 39 respondentů kladně k přisouzení kompetence sociálním pracovníkům. Dle 39 respondentů náleží propagace školy ke kompetencím učitele a pomoc žákům s emočními problémy dle 32 respondentů do kompetence psychologa. Spolupráci sociálního pracovníka s rodinou žáka by uvítalo 24 respondentů a organizaci preventivních aktivit zaměřených na sociálněpatologické jevy 14 respondentů.

Z předně uvedeného vyplývá, že učitelé by se rádi „podělili“ o své kompetence, které často přesahují rámec jejich profesionálních znalostí se sociálními pracovníky. Uvítali by zejména spolupráci profesionála v sociální sféře ve smyslu posuzování rodinného prostředí, spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi včetně kvalifikovaného poradenství o systému sociálního zabezpečení. Zjevná je tendence pedagogů přiřadit činnosti sociálním pracovníkům v té oblasti, ve které jsou profesionály a dokáží tedy přínosně participovat přesně tam, kde je jich v dané chvíli třeba. Naopak pomoc žákům s emočními problémy by měla dle pedagogů zůstat v rukou psychologa a stejně tak propagaci školy zařazují učitelé mezi výhradně své kompetence.

Shora uvedené je svým obsahem i kladnou odpovědí na **první výzkumnou otázku, tedy zda deklarují pedagogičtí pracovníci potřebu zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka.**

Ve fázi předvýzkumu při individuálních pohovorech byly učitelům položeny tři doplňující otázky a to – jaký největší problém mají s dětmi, jaký největší problém mají učitelé ve vztahu k výkonu jejich profese a zda mají osobní zkušenost s jakoukoli formou působení sociálního pracovníka.

Veliké množství oslovených učitelů projevilo zájem o etablaci nové profese (zásadně proti byli při pohovoru 4 z 50 učitelů). Zájem odůvodňovali často; a zároveň tím odpověděli na první doplňující otázku, poněkud uvolněnou výchovou v dnešních rodinách. Děti jsou citelně neposlušnější, než v dřívějších letech, neplatí na ně (zejména na chlapce) téměř žádné výchovné prostředky, učitelé a vychovatelky bývají často bezradní. Nevědí, odkud různé druhy chování dětí, odchylky, agrese apd. pramení a nemají čas každý individuální případ

řešit.

Veliké množství z nich však dále uvedlo, že nemá žádnou osobní zkušenost s prací sociálního pracovníka a nedovedou si představit, k čemu všemu by mohl být na škole „dobrý“. Pouze 5 pedagogů zkušenost mělo, tři z toho ne příliš pozitivní.

K doplňující otázce na největší strasti dnešního učitele téměř jednoznačně odpovídali, že je jím nedostatečné finanční ohodnocení, nedostatek potřebných pomůcek pro děti, zoufalé vybavení učeben, chybí finance na aktivity dětí, na základní vybavení šaten, tělocvičen, dětských hřišť apd.. Ekonomická otázka ve školství bude i jednou z hlavních překážek vzniku profese školního sociálního pracovníka.

2. Jaké povinnosti a kompetence by měli mít školní sociální pracovníci?

Ke zcela konkrétnímu vymezení kompetencí školního sociálního pracovníka nebyla v dotazníku položena žádná z otázek. Zabývali jsme se však možnými jeho možnými úlohami, tedy činnostmi, funkcemi, které by mohl vykonávat. Tyto podrobněji rozebírám u výzkumné otázky č. 4.

Dlouhodobé rozvíjení klíčových kompetencí u dětí je základem všeobecného vzdělávání. K tomuto procesu je však nezbytné, aby ve školním prostředí děti vzdělávali, podporovali je a řešili s nimi jejich problémy také kompetentní profesionálové, tedy ti, kteří své profesi rozumí a dovedou za přispění svých schopností a znalostí kvalitně pomoci. Proto se domnívám, že ke kvalitnímu vymezení povinností a kompetencí školních sociálních pracovníků vede ještě veliký kus práce. Sestavení přesného seznamu kompetencí tak, aby pokrývaly potřeby veškerých problémů vyskytujících se ve škole, může být velikou výzvou pro odborné diskuse a výzkumy vyžadující důsledné promýšlení otázek, sestavování dotazníků za spolupráce nejlépe všech odborníků participujících na školské úspěšnosti dětí.

Mezi nesporné kompetence školního sociálního pracovníka by měla mj. patřit schopnost analyzovat aktuální problém dítěte ve své komplexnosti a následně profesionálně intervenovat metodami sociální práce, ať již se jedná o překážku pedagogickovýchového či sociálního charakteru. Koordinace spolupráce, vhodné načasování řešení problému, dodání kvalitních informací veškerým osobám participujícím na pomoci dítěti.

Uspořádání kompetencí nově vznikající profese je třeba formulovat a sestavit tak, aby svou profesionálností sociální pracovník na základní škole splňoval nové požadavky na kvalitu vzdělávacího systému.

3. V jakých oblastech / při řešení jakých problémů žáků by měli intervenovat školní sociální pracovníci?

Otázka č. 7 dotazníku nabídla respondentům volbu několika základních problémů žáků s tím, zdali by se měli na jejich řešení podílet i školní sociální pracovníci. Z odpovědí jednoznačně vyplynulo, že tito by měli rozhodně kooperovat při řešení problémů vyplývajících z odlišného kulturního prostředí (početem 28 z 50 dotazovaných), problémů vyplývajících ze sociálně znevýhodněného prostředí (početem 44 z 50 dotazovaných) a při nepravdivé docházce do školy a záškoláctví (početem 46 z 50 dotazovaných). Učitelé vědí o náročnosti řešení těchto problémů ze sociální sféry a dle odpovědí je uznávají jako doménu sociálních pracovníků. Jsou si tedy vědomi svých vědomostí, praktických znalostí a limitů, kdy již je třeba přizvat profesionála ze sociální sféry.

Stejně tak by sociální pracovník mohl spoluvytvářet zdravé sociální klima ve škole (početem 33 z 50 dotazovaných), řešit šikanu – kyberšikanu (početem 31 z 50 dotazovaných), intervenovat při poruchách chování žáka (početem 23 z 50 dotazovaných) a problémového chování ve vztahu k autoritám (početem 27 z 50 dotazovaných).

Naopak doménou ostatních odborníků na půdě školy by dle názorů respondentů měla zůstat témata vývojových poruch (početem 39 z 50 dotazovaných), neurotických problémů (početem 35 z 50 dotazovaných) a poruch učení (početem 38 z 50 dotazovaných).

4. Které činnosti a intervence školních sociálních pracovníků by mohly přispět ke školní úspěšnosti žáků?

Otázka č. 8 dotazníku se zabývala možnými činnostmi a kompetencemi, které by mohl školní sociální pracovník vykonávat. Odpovědi respondentů potvrdily mou domněnku, že této profesi je z pohledu pedagoga na poli základních škol potřeba. Krom dvou z otázek byly kladné odpovědi u všech otázek v počtu 34 a více respondentů. **Učitelé se vyjádřili v tom smyslu, že by následující činnosti školního sociálního pracovníka přispěly ke zvýšení školní úspěšnosti žáků** a to počtem 39 z 50 respondentů u včasné diagnostiky ohrožení žáka, počtem 42 z 50 respondentů u vyhledávací činnosti (s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi), počtem 39 z 50 respondentů u krizové intervence, shodným počtem u nápravné činnosti (s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi), počtem 46 a 45 z 50 respondentů u sociálního poradenství (zaměřeného jak na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, tak na poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných

poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům). Dále počtem 37 z 50 respondentů v případě vytváření rovných příležitostí pro vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin a shodným počtem u práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých. Počtem 39 z 50 respondentů u školské a rodinné mediace, počtem 43 z 50 respondentů spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů. Větší část respondentů a to počty 35, 32 a 34 z 50 dotazovaných dále souhlasila s tím, aby sociální pracovník ve škole podporoval vytváření multikulturního prostředí, získával zdroje např. projektovou činností či komunikoval s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb.

Školní úspěšnost žáka je jedním z nejdůležitějších cílů, který provází celý vzdělávací proces, nikoli však cílem jediným. Dle Havlíka (1996, s. 93-94) má škola krom školní úspěšnosti žáka, resp. krom úkolu vybavit děti znalostmi a vlastnostmi nutnými pro pracovní výkony také funkci personalizační, kdy se snaží o formování individua k samostatně jednající osobnosti a funkci socializační, kdy dítě získává ve školním prostředí určité vzorce chování, vytváří si sebepojetí a učí se hodnotit i ostatní. A zde je názorně viditelné, jak velmi náročné jsou požadavky kladené na školu obecně. Přičteme-li si ještě značnou individualitu jednotlivých rodin, které škole své děti svěřují a tudíž i značně různé požadavky, které od školy ve vztahu ke svým dětem očekávají, vychází nám nelehký úděl všech pracovníků, kterých se tento úkol týká. Domnívám se, že je na škole dostatek profesionálů, kteří dítě kvalitně učí, dostatek dobrých vychovatelek, studovaných psychologů, kompetentních metodiků.. Nedomnívám se, že je však na škole dostatek profesionálů zajišťujících řešení problémů pramenících ze sociálních poměrů dítěte, zajišťujících prevenci ve smyslu včasné diagnostiky žáka, ovládajících kvalitně v dnešní době velice aktuální sociální poradenství. Proto považuji závěry této otázky učiněné na základě výpovědí respondentů za velice přínosné a hodnověrně prokazující zájem pedagogů na kooperaci se sociálními pracovníky ku prospěchu žáků.

5. Se kterými cílovými skupinami by měl spolupracovat školní sociální pracovník?

Otázka č. 9 týkající se spolupráce sociálních pracovníků s ostatními pedagogy a dalšími pracovníky školy nabídla respondentovi několik možností cílových skupin, se kterými by měl spolupracovat. Respondent se vyjadřoval buď v kladném či záporném smyslu, tedy zda považuje či nepovažuje spolupráci za žádoucí.

Dle vyhodnocení dotazníku jednoznačně vyplynulo, že školní sociální pracovník by měl spolupracovat se všemi cílovými skupinami týmu ve škole včetně žáků, rodičů, soudů, policie,

občanskými sdruženími a církvemi. Respondenti odpovídali kladně u všech jednotlivě vyjmenovaných pracovníků školy a to v počtu 40 a více z 50 dotazovaných (např. 49 z 50 respondentů se domnívá, že by školní sociální pracovník měl spolupracovat s rodiči žáků a s dalšími sociálními pracovníky). U spolupráce s církví odpovědělo kladně pouze 25 z 50 dotazovaných respondentů.

Takto vyhodnocené odpovědi pedagogů jasně kopírují mé tvrzení, že školní sociální pracovník je dostatečně kompetentním v komunikaci prakticky se všemi zúčastněnými školních interakcí a to ať již ve směru od dítěte k učiteli a naopak, od rodiny ke škole a naopak tak i k ostatním pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy. Za důležité považují zejména rozhodnutí pedagogů, že sociální pracovník by měl spolupracovat se svým přirozeným partnerem, tedy rodinou žáka a komunikovat také s množstvím dalších institucí jako je oddělení sociálněprávní ochrany dětí, se soudy, s policií, občanskými sdruženími. Jedná se tedy i o interakce s prostředím, ve kterém je škola začleněna. Tyto interakce je třeba vést na dostatečně profesionální úrovni tak, aby bylo možné pomoci konkrétnímu žákovi, vyřešit konkrétní případ.

6. Jaké jsou argumenty v prospěch etablování pracovní pozice školních sociálních pracovníků ze strany pedagogických pracovníků?

Otázka č. 11 dotazníku nabídla respondentům několik zásadních argumentů ve prospěch zřízení funkce školního sociálního pracovníka. Ti se mohli vyjádřit za jak moc důležité tyto argumenty považují (škálou 1-5 od 1 „velmi důležité“).

Po součtu hlasů respondentů v dotazníku a to hodnocením na škále velmi důležité (1) a důležité (2) se ukázaly jako **nejdůležitější argumenty ve prospěch** ustanovení nové funkce školního sociálního pracovníka » **rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole** (celkem 39 z 50 dotazovaných), **zvyšující se podíl žáků s poruchami chování** (celkem 38 z 50 dotazovaných), **zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí** (celkem 36 z 50 dotazovaných), **zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií** (celkem 35 z 50 dotazovaných) a **zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem** (celkem 34 z 50 dotazovaných).

Pedagogové na základních školách v Libereckém kraji tedy prostřednictvím dotazníkového šetření zcela zřetelně označili nejstěžejnější argumenty, které se nabízí do dalších diskusí o potřebnosti sociálního pracovníka na půdě základních škol. Jedná se zcela očividně o ožehavá témata nejedné ze základních škol. Rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů

na základních školách v postmoderní době představuje nepochybně největší problém vůbec. K další diskusi je možno nabídnout otázku, zdali je v tomto případě dostatečná participace preventisty a třídního učitele. Mnohdy není možno z časových či kapacitních důvodů, aby se obvyklými projevy sociálně-patologických jevů u žáků zabýval někdo další.

Sociálně znevýhodněná prostředí žáků jsou jistě dalším impulsem k zamyšlení se nad tím, kdo by mohl být odborníkem na jejich posuzování a současně se měl zabývat i různými druhy ohrožení morálního vývoje dětí v dnešní době.

Domnívám se, že shora uvedené argumenty učitelů zcela logicky zapadají do labyrintu potíží s žáky dnešní základní školy, kopírují jejich potřeby a ukazují kde všude by byla potřebná pomoc.

7. Jaké podmínky by měly být splněné, aby mohla být etablovaná pracovní pozice školních sociálních pracovníků?

Pokud v předkládané bakalářské práci nabízím čtenářům možnost zamyslet se nad svým názorem na etablaci nové profese, je nezbytně nutné poskytnout názory respondentů ve věci splnění konkrétních vybraných podmínek, za kterých by ustanovení nové pracovní pozice ve škole přicházelo v úvahu. Odpovědi nabízí otázka č. 12 dotazníku.

Po součtu hlasů pedagogů a to hodnocením na škále velmi důležité (1) a důležité (2) se ukázaly jako nejdůležitější podmínky pro splnění » **alokace finančních prostředků a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků** (počtem 45 z 50 dotazovaných), **změna školské legislativy a vytvoření podmínek pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce** (počtem 39 z 50 dotazovaných), **příprava škol na zavedení nové profese a zajištění spolupráce mezi rezortem školství a sociálních věcí** (počtem 35 z 50 dotazovaných). Za méně důležitou podmínku považovali učitelé realizaci reprezentativních výzkumů k dalšímu prokazování potřeby školské sociální práce v ČR.

Ne příliš překvapivě na mne působí podmínka alokace finančních prostředků a zjištění mzdových nároků, kterou jako velmi důležitou a důležitou označilo 45 z 50 respondentů. Již při zběžných rozhovorech při realizaci předvýzkumu bylo (jak výše uvedeno) největším problémem pedagogů jejich nedostatečné finanční ohodnocení. Je tedy celkem na místě jejich obava o ekonomickou náročnost celé věci, kdy zcela logicky upřednostňují nejprve dostatečné finanční ohodnocení nynějšího personálu základních škol před rozšířením řad o další funkci na ZŠ. Za odůvodněnou považuji potřebu pedagogů změnit školskou legislativu a vytvořit podmínky pro získávání kvalifikace k dané profesi. V neposlední řadě je pro učitele důležité řádně připravit školy na vstup školního sociálního pracovníka a logické

zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.

8. Které překážky brání etablování pracovní pozice školních sociálních pracovníků?

Pokud jsem se na straně jedné pokusila přehledně shrnout několik zásadních argumentů, proč etablovat sociální práci do školství a za jakých podmínek, je třeba na straně druhé podat přehledný seznam nejpravděpodobnějších překážek této etablace. Těmito se zabývá otázka č. 13 dotazníku, kde respondenti opět vybírají ze škály 1-5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ (a 5 „absolutně nedůležité“).

Po součtu hlasů respondentů v dotazníku a to hodnocením na škále velmi důležité (1) a důležité (2) se ukázala jako největší překážka (označil ji počet 48 z 50 dotazovaných) **nedostatek finančních prostředků na mzdy**. Tato překážka souvisí s hodnocením předně uvedené výzkumné otázky (č. 7), kde jako jedna z nejdůležitějších podmínek je stanovena podmínka alokace finančních prostředků. Důvody, které nejpravděpodobněji pedagogy ke zdůraznění zejména ekonomického problému vedly jsem se pokusila nastínit u zmiňované otázky výše.

Neméně důležitou je učiteli označena překážka existence názoru, **že není potřeba zavádět další profesi** (34 z 50 dotazovaných) a dále pak **chybějící zkušenosti se spoluprací se sociálními pracovníky na řešení problémů žáka** (30 z 50 dotazovaných). Tyto překážky, které tedy mohou zjevně nastat při jakékoli snaze o ustanovení funkce školního sociálního pracovníka, však vyplývají, dle mého názoru, z prozatimně nedostatečné informovanosti veškerých případně zaangažovaných pracovníků škol. Tím mám na mysli nejen informace k samotné profesi školního sociálního pracovníka, osvětlení jeho případných kompetencí a konkrétního označení přínosu této funkce, ale také představení sociální práce jako takové. Pokud 30 z 50 dotazovaných učitelů nikdy nespolupracovalo se sociálním pracovníkem při řešení problémů na půdě školy, je na místě ještě před tím, než by byl pedagog přesvědčován o účelnosti této funkce, seznámit ho se zcela základními cíly, přístupy a metodami sociálních pracovníků v práci s dětmi. Případně nastínit konkrétní výsledky při intervenci sociálněpatologických jevů u dětí a mládeže.

Tuto tezi podporuje např. i Ciuttiová (2008, str. 28), která po své dvouleté praxi ve funkci školského sociálního pracovníka na Církevní základní škole v Trnavě uvádí k bariérám etablace, *že tým, že ide o celkom novú profesiu na školách, ktorá je sama o sebe pre spoločnosť neznáma, legislatívne neošetrená, stretávam sa niekedy s opatrnosťou pri prístupe ku mne ako zo strany pedagógov, tak i zo strany rodičov a žiakov, či inštitúcií, i s nepochopením, neakceptovaním mojich kompetencií, odporúčaní, neochotou alebo nezaujmom spolupracovať*. V závěru statě však podporuje víru v „udomácnění“ školské

sociální práce nejen po stránce teoretické, ale i legislativní, kdy ji lze považovat za veliký přínos při eliminaci negativních a podpoře pozitivních jevů na základních školách.

S jistotou však nelze přesně určit další a další překážky, které se mohou vyskytnout do budoucna při dalších snahách sociálních pracovníků o své uplatnění ve školách.

Obdobně jako u otázky č. 13 dotazníku se otázka č. 14 zabývá překážkami etablace, avšak na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí. Zde se jako největší problém zcela shodně jako u předchozí otázky (počtem na škále „velmi důležité“ a „důležité“ 47 z 50 dotazovaných) ukázalo **financování mzdových prostředků**. Jako další překážka na odborné úrovni se opětovně ukazuje **chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků a nedostatečná informovanost o sociální práci!** Za největší problémy jsou tedy zjevně i na odborné úrovni považovány totožné bariéry pramenící zejména ve strachu z ekonomické náročnosti, nedostatečné informovanosti o sociální práci, absence spolupráce se sociálními pracovníky a logicky navazující názor, že není třeba zavádět do školství novou profesi.

9. Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo poukázat na skutečnost, že v České republice není zavedená do praxe disciplína školské sociální práce, stanovit předpoklady pro její zavedení, nastínit možné překážky etablace a navrhnout respondentům seznam klíčových kompetencí školského sociálního pracovníka k určení priorit.

Aby bylo možné zodpovědět určené výzkumné otázky, tato práce musela projít několika fázemi. A to částí teoretickou, kde byly vymezeny základní pojmy, blízká témata související s řešením současných aktuálních problémů na základní škole a s prací pedagogů. Dále pak částí metodologickou, kde byly popsány cíle práce, výzkumné otázky, metoda a technika výzkumu. V poslední části empirické byl realizován výzkum a interpretována výzkumná zjištění. Tato zjištění bych shrnula následovně:

- počet odborníků na základních školách není dostatečný
- problémy dětí nejsou především pedagogicko výchovného, ale ve velké míře sociálního charakteru, přibývají děti s poruchami chování a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí

- pedagogové deklarují zavedení pozice školního sociálního pracovníka, dokázali by s ním spolupracovat a dovedou profesionálně škálovat uspořádání jeho kompetencí
- sociální pracovník by přispěl při zvyšování školní úspěšnosti žáků
- sociální pracovník by měl zejména komunikovat s rodiči a širší rodinou žáků, kooperovat s ostatními odborníky
- za zásadní překážku při etablaci školní sociální práce je považováno alokování finančních prostředků, nedostatečná školská legislativa a celková příprava škol na vstup nové profese.

Pokud porovnáme problémy ve školním prostředí řešené před devadesátými lety a problémy pozdně moderní doby, nutně dojdeme k závěru, že zatímco dříve se řešily nejčastěji potíže na poli pedagogickopsychologickém, dnes má stále více problémů podklad v rovině sociální. Tuto tezi potvrzují i závěry vyvozené z odpovědí respondentů. Ve školách dochází k řešení stále většího množství závažnějších situací, přibývá počet žáků z patologického prostředí, multikulturního prostředí. Mnozí z rodičů jsou zajatci sociálních nejistot postmoderní doby a důležitost přikládají bohužel především materiálním hodnotám.

Za této situace je možno konstatovat a výsledky empirické části předkládané bakalářské práce to pouze potvrzují, že zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy je žádoucí. Není možné nadále přehlížet nedostatečně a nekomplexně řešené problémy dětí, na které nikdo z učitelů nemá dostatek času ani znalostí. Tyto mnohdy vyžadují odbornou sociální práci s rodinou, kvalitní sociální poradenství a mnoho dalších kompetencí vyžadující odborné znalosti a zkušenosti sociálního pracovníka.

Výzkum neskončil jednoznačným vykřičníkem, nýbrž očekávaně řadou nových otazníků a otevírá se tak prostor pro pokračování ve výzkumné práci k danému tématu. Ještě zdaleka nebyly vyslechnuti všichni, kteří by k zavedení profese sociálního pracovníka do školství měli co říci.

Snaha o zvýšení povědomí o možnostech školní sociální práce by měla být dle mého názoru kopírována ještě kvalitní medializací, protože i z dotazníkového šetření vyplynulo, že jsou stále odborníci, kteří nemají žádné zkušenosti s multidisciplinární spoluprací či sociální prací vůbec.

9.1. Navrhovaná opatření

„Pokud chtějí pracovníci nějakého oboru zajistit podmínky pro kvalitní výkon své činnosti, musí být schopni přesvědčit společnost, že jí dokážou nabídnout něco, co je užitečné a co „ostatní“ (laici a pracovníci jiných oborů) nedovedou“
(Howe 1986, s. 115).

Na základě výsledků dotazníkového šetření a poznatků získaných v průběhu řešení daného tématu se pokusím stručně a jasně formulovat doporučení pro praxi. Tak, aby byla realizovatelná a korespondovala s obsahem práce a výsledky výzkumu, jsou strukturována pro základní školy, magistráty města, vzdělavatelé a výzkumníky.

Pokud z odpovědí respondentů vyplynulo, že je za největší překážku etablace považována finanční stránka celé věci a to ať již jsou myšleny mzdové nároky či další výdaje spojené se zavedením funkce, je velmi vhodné zamyslet se zde nad otázkou, jak v co největší míře eliminovat výdaje základních škol, které v současné době již tak nedisponují dostatečnými finančními prostředky. Respektive se zamyslet nad tím, kdo by vlastně měl být zaměstnavatelem školního sociálního pracovníka.

S přihlédnutím k bezútěšné situaci mnohých škol (otázku vhodného přerozdělování financí a efektivního hospodaření s nimi ponecháme stranou), by bylo jistým východiskem, pokud by nově vzniklá profese byla provozována příslušným odborem Městských úřadů (Magistrátů měst). Orgán sociálně-právní ochrany dětí je rozdělen na dvě části – kurátory pro děti a mládež a „klasické“ sociální pracovníce, které řeší rozvodové situace, náhradní rodinnou péči atd.. Nabízí se tedy vznik třetí části tohoto odboru, kde by byli právě školní sociální pracovníci, kteří by pracovali se školami v regionu. Tento pracovník by tak musel své pracovní činnosti rozdělit tak, aby pokryl i několik škol najednou. Otázka kolik škol, na jaký pracovní úsek týdne s jakým počtem a jakým rozsahem zásahů by se patrně odvíjel od konkrétního místa výkonu práce (jinak by pracoval odborník v centru Prahy, kde by zřejmě mohl být vytížen pouze jednou školou, a jinak např. při okrajových městských či při vesnických školách).

Samotná organizace zavedení funkce na odbor by samozřejmě vyžadovala důkladně propracovaný systém legislativní a odborné přípravy. Prioritou by přitom měla být zejména

následující efektivita a úspornost práce sociálního pracovníka.

Doporučením pro ředitele škol by měl být zejména kvalitní úsudek nad otázkou, zdali by sociální pracovník svým multifunkčním využitím nedovedl lépe reagovat na sociální rizika a aktuální problémy moderní doby kvalitní případovou prací se žákem nežli pedagog, který k tomu nemá příslušné kompetence, vzdělání ani časové možnosti. Svým přístupem by tak podpořil učitele, kteří jsou už tak v nedostatečném počtu v porovnání s jejich povinnostmi a mnohdy nadbytečnými administrativními úkony.

Zásadní musí být samozřejmě zájem vedení školy nad aktuální situací na poli řešení sociálněpatologických jevů vyskytujících se se stále zvyšující se tendencí. Zájem řešit problémy žáků vyvstávající z reality postmoderní doby, ze sociálních poměrů dítěte, multikulturního či výchovně znevýhodněného prostředí. Jako praktické bych označila činnosti ředitelů(lek) škol vedoucí k prvotním zjištěním (pokud tyto informace nejsou dostatečně evidované) ohledně potřeby zavedení funkce školského sociálního pracovníka v jeho zařízení. Následovat by měl prvotní zájem například o výkon praxe sociálních pracovníků tak, aby si nejen vedení škol, ale také samotní rodiče, učitelé, metodici, výchovní poradci a poradenská zařízení udělala představu o tom, jak by vůbec mohla být funkce přínosná.

Levická (2008, s 12) poskytuje soubor činností školského sociálního pracovníka, na základě kterých by se ředitelé škol mohli rozhodnout, zda takového odborníka na škole potřebují nebo nikoli. Mezi úkony pak patří zejména diagnostika sociálního prostředí jednotlivých tříd, inspekční hodiny ve třídách, osvětová činnost ve formě letáků pro rodiče i učitelé, pořádání otevřených diskusí na dané téma, vytvoření plánu na realizaci preventivních aktivit, dostatečná informovanost učitelů o reálném stavu problémů ve škole, podrobné vypracování analýz záškoláctví a dalších patologických jevů, účast na školeních, konzultace se žáky, učiteli i rodinami.

Pokud by se měla školská sociální práce stát odbornou profesí školského systému, vyžadovala by samozřejmě specializovanou přípravu v rámci studia sociální práce. Zde by pak vyvstanula zásadní otázka pro **vzdělavatele v oboru**, jakou další odbornou přípravu by měl sociální pracovník v rámci vysokoškolského studia absolvovat tak, aby byl řádně připraven k multidisciplinární spolupráci na základní škole.

Na základě odpovědí respondentů, kteří souhlasili s kooperací sociálního pracovníka v mnoha směrech práce s dětmi, rodinami i kolegy, se domnívám, že by bylo vhodné, aby byla rozšířena zejména výuka psychologie, rodinné terapie a speciální pedagogiky.

Samozřejmostí je pak důkladná znalost metod sociální práce, především “case work“, tedy případové práce s klientem, individuálního plánování, krizové intervence v rodině.

Dále např. dle Sirotiakové (2009, s. 468) by měl *školský sociálny pracovník ovládať viaceré metódy a zdroje, ktoré smerujú k dosiahnutiu čo najlepších výsledkov pri interakcii medzi študentami, rodinami, a personálom v školskej inštitúcii, v ktorej školský sociálny pracovník pôsobí* nebo mít základní přehled o standardních pravidlech školských institucí a přístupu k učení.

Mezi další činnosti školského sociálního pracovníka by mělo patřit vytváření optimálních podmínek pro zdravé sociální prostředí ve školách, depistážní činnost, prevence na všech třech úrovních, intervence i komunikace – osvojení znalostí, dovedností a kompetencí v těchto oblastech je tedy také neopomenutelné.

Neméně důležitou otázkou pro vzdělavatele v oboru by bylo upravení podmínek absolvování odborné praxe, která by, dle mého názoru, měla být absolvována výhradně na základních školách tak, aby sociální pracovník již od počátku studia byl v centru samotného dění, začal se orientovat nejen v potřebách a problémech dětí, ale také se naučil reagovat na potřeby dalších členů školského týmu, organizací a institucí, se kterými přichází škola do kontaktu a v neposlední řadě s rozšířenými rodinami dětí.

Výzkumnou obec by nyní bylo možné požádat o zvážení další práce na daném tématu. Nikoli dalším vyhodnocováním potřeby zavedení profese, to by k počtu stávajících respondentů celého projektu již nebylo příliš efektivní, nýbrž k evidenci dalších názorů spojených s tématem. Hlubší zaměření se na dílčí otázky v problematice zavedení profese školního sociálního pracovníka by se mohlo ukázat jako velmi efektivní cesta ke zdárnému výsledku. Neméně zajímavým by mohl být hloubkový dotazník k vymezení konkrétních kompetencí profese, př. stanovení jejich priorit apd.. V každém případě považuji za velmi nutné, má-li být dilema tématu předkládané bakalářské práce řešeno i do budoucna, pokračovat ve výzkumu kvalitativně zaměřeném. Otevřen by měl být i prostor pro výzkum obdobného zaměření na školách středních a odborných učilištích.

V závěru doporučení se odvážuji vyzvat i profesionály z oboru sociální práce, kterým není lhostejný další osud tohoto smysluplného oboru a záleží jim na jeho zdravém a správně směřovaném rozvoji k sepsání tolik potřebné literatury k problematice zde popisované. Matulayová (2008, s. 95) konstatuje, že i na Slovensku absentuje literatúra v oblasti sociálnej práce a takmer vôbec nie je k problematike školskej sociálnej práce, napriek veľkým spo-

ločenským javom a procesom, ktoré nevyhnutne zasahujú aj sféru školy ako sociálnej inštitúcie. V České republice je stav vhodnej literatury obdobným, ne-li horším.

Ani Česká legislativa dosud nezná pojem školské sociální práce a bylo by tak jistě praktické zabývat se vytvořením základního legislativního rámce celé stránky věci.

Neopomenutelnou součástí pro rozvoj školské sociální práce je i aktivní spolupráce se zahraničními asociacemi zabývajícími se tímto oborem, kde lze čerpat dlouholeté drahocené zkušenosti.

Jako autor předkládané bakalářské práce doufám, že se mi alespoň částečně podařilo upozornit na problém opomenutí funkce školského sociálního pracovníka v České republice. Že se podaří podnítit diskusy o tom, zda skutečně základní školy v České republice ještě nejsou připraveny na přijetí experta, který by smysluplně pomáhal těm, na kterých nám nejvíce záleží..

Seznam použitých zdrojů:

- BECK, U., 2011. *Riziková společnost*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 978-80-7419-047-6.
- CIUTTIOVÁ, B., 2008. *Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou*. Zborník z konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi. Mesto Trnava. Dostupné také na internetu: <http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>
- DOLEJSKÁ, D., 2011. *Školská sociální práce*. [on-line]. [vid. 19.08.2012]. Dostupné z: http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/skolska-socialna-praca/
- GREENWOOD, E., 1957. Attributes of a Profession. *Social Work*. Vol. 2., ISSVE 3: pp.
- GULOVÁ, L., 2011. *Sociální práce pro pedagogické obory*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- HAVLÍK, R., aj., 1996. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Ped. fak. UK. ISBN 80-86039-10-2.
- HOWE, D., 1986. *Social Workers and Their Practice in Welfare Bureaucracies*. Aldershot-Vermont: Gower. ISBN: 0-566-0591-9.
- CHYTIL, O., 2007. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociální práce*, roč. 4/2007, s. 64-69. Vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci. ISSN 1213-6204.
- JIHlaveC, J., aj., 2010. *Metodika tvorby bakalářské práce*. 1. vyd. Technická univerzita Liberec. ISBN: 978-80-7372-636-2.
- KOPŘIVA, P., aj., 2008. *Respektovat a být respektován*, 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LEVICKÁ, J. 2008. *Terminologický Babylon a jeho dopady na práci s neorganizovanou mládeží*. Školská sociální práce – Zborník z konferencie: Možnosti práce s neorganizovanou mládeží - Trnava: FZaSP TU v Trnave, ISBN 978-80-8082-246-0.
- MATOUŠEK, O., aj., 2001. *Základy sociální práce*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-473-7.
- MATOUŠEK, O., aj., 2003a. *Metody a řízení sociální práce*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, O., 2003b. *Slovník sociální práce*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
- MATOUŠEK, O., aj., 2005. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce*

s nimi, 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-002-X.

MATULAYOVÁ, T., 2006. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 1/2006. Vydáva Asociace vzdelavatelů v sociální práci. ISSN: 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T., 2008. *Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku*. In: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou Školská sociálna práca Trnava: FzaSP TU. ISBN: 978-80-8082-246-0.

MERTON, R., 2007. *Studie ze sociologické teorie*, 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 978-80-86429-70-0.

MOŽNÝ, I., 2002. *Sociologie rodiny*, 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 80-86429-05-9.

MUSIL, L., JANEBOVÁ, R., 2007. Mýty o roli socialních pracovníků a pracovníc. *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 1/2007, s. 50. Vydáva Asociace vzdelavatelů v sociální práci. ISSN: 1213-6204.

MUSIL, L., 2008. Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu "sociální práce". *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 8, č. 2, s. 60 - 79. Vydáva Asociace vzdelavatelů v sociální práci. ISSN 1213-6204.

MUSIL, L., 2012. *Postmoderní institucionalizace SPR a výzvy pro vzdělávání v oboru*. Hlavné referáty. [on line]. [vid. 12.08. 2012]. Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/socedu/>

NAVRÁTIL, P. 2000. *Úvod do teorií a metod sociální práce*. 1. vyd. Brno: Národní centrum pro rodinu.

NAVRÁTIL, P., 2001. *Teorie a metody sociální práce*, Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0.

NEČASOVÁ, M., 2003. Profesní etika. In: MATOUŠEK, O. aj. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 41. ISBN 80-7178-548-2.

PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1916-3.

PETRUSEK, M., 1994. *Sociologické školy, směry, paradigmata*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 80-85850-04-4.

PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-155-7.

PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

RABUŠICOVÁ, M., aj., 2004. *Škola a /versus/ rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita. ISBN: 80-210-3598-6.

ŘEZNÍČEK, I., 2000. *Metody sociální práce*, Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN

80-85850-00-1.

SIROTIÁKOVÁ, Z., 2009, *Úloha školského sociálneho pracovníka pri vytváraní „bezpečnej školy“*. Zborník príspevkov Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce Sv. Alžbety, n.o., Bratislava. ISBN 978-80-89271-63-4. Dostupné také na internetu:

<http://www.vssvalzbety.sk/userfiles/Konferencie/ZbornikprspevkovSocilnaaekonomickndza....pdf>

ŠVEREPA, M., 2008. Česká sociální práce obvykle neplní úlohu vyvažujícího elementu mezi člověkem a společností. *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 8, č. 2, s. 8. Vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci. ISSN 1213-6204.

TOMEŠ, I., 2011. *Sociální práce dnes a zítra*, Sborník z konference, Universita Tomáše Bati ve Zlíně Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7318-994-5. Dostupné také na internetu: <<http://www.sockonference.fhs.utb.cz/sbornik.pdf>>

ÚLEHLA, I., 2009. *Umění pomáhat*, 2.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 978-80-86429-36-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VETEŠKA, J., 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*, 1. vyd. Praha: Universita J.A.Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, změněné Vyhláškou č. 116/2011Sb. In *ÚZ (Úplné znění)* č.895, 2012, Ostrava: Sagit, a.s., s. 157. ISBN 978-80-7208-916-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262. <http://www.sswaa.org>